Letramento Estético na EJA e na Educação do Campo

Gustavo Cunha de Araújo

LETRAMENTO ESTÉTICO NA EJA E NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

GUSTAVO CUNHA DE ARAÚJO

LETRAMENTO ESTÉTICO NA EJA E NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

GUSTAVO CUNHA DE ARAÚJO

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2020

Imagem de capa: Imagem de iwanna por Pixabay

Auxílio Nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES

Ficha catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

A663l
Araújo, Gustavo Cunha de.
Letramento estético na EJA e na educação do campo – v.1 / Gustavo Cunha de Araújo. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2020.
517 p. : il.
Inclui bibliografia
ISBN: 978-65-86546-63-7 (Impresso)
ISBN: 978-65-5954-003-7 (Digital)
DOI: https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-003-7
1. Educação do campo. 2. Educação de adultos. 3. Letramento. 4. Histórias em quadrinhos. I. Título.
CDD 379.173

Editora afiliada:

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

Dedico este livro a minha mãe Cleuri,
ao meu pai José Cosme (em memória)
e aos meus irmãos Gabriel e Camila
que nunca deixaram de acreditar nos
meus estudos e por sempre me
acompanharem nessa interminável
jornada da pesquisa acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Ingressei no doutorado em educação na UNESP de Marília no ano de 2016 e concluí a tese em 2018. Embora tenha sido um desafio conciliar estudo e trabalho nesse período, uma vez que também sou professor, foi um momento de intenso aprendizado e amadurecimento acadêmico. Nessa jornada, não posso deixar de mencionar algumas pessoas que foram fundamentais, diretamente e indiretamente, para o desenvolvimento e conclusão dessa importante e significativa etapa em minha vida acadêmica.

Primeiramente, quero agradecer a minha família, por nunca ter deixado de acreditar nos meus estudos, desde a época da graduação. Vocês foram testemunhas de tudo que passei, desde os momentos bons, alegres e de superação, aos momentos difíceis e turbulentos. Por isso, fica meu eterno agradecimento por tudo o que vocês fizeram por mim: mãe Cleuri, irmãos Gabriel e Camila, avó Florisbela, tio Cleusmar, tia Terezinha, ao meu cunhado Alexandre e sobrinho João Vitor.

Quero agradecer também ao meu orientador de doutorado professor Dr. José Carlos Miguel, pela orientação cuidadosa na escrita desta pesquisa, pelo seu conhecimento grandioso; pela paciência e compreensão com o meu trabalho e estudo no período do doutorado. Quero dizer que aprendi e amadureci muito com o senhor e levarei isso para sempre comigo. Gratidão!

Agradeço também aos professores(as) da banca examinadora da minha tese: professor Dr. Dagoberto Buim Arena, pela avaliação cuidadosa, ao me possibilitar desvelar novos

horizontes para o estudo, pelo seu saber que nos engrandece e contribuições para a pesquisa; a professora Dra. Sônia Maria dos Santos pelas contribuições importantes feitas na qualificação e pela amizade desde a graduação! Muito obrigado Sônia! Se hoje eu sou pesquisador, devo muito isso a você; a professora Dra Stella Miller por ter contribuído com a sua sabedoria a respeito de importantes apontamentos acerca da pesquisa realizada, principalmente no que concerne a Teoria Histórico-Cultural; a professora Dra Eliana Marques Zanata pelas significativas e ricas contribuições feitas à pesquisa. Ademais, estendo também os meus sinceros agradecimentos ao professor Dr. Vandeí Pinto da Silva; ao professor Dr. Francisco José Brabo Bezerra; e a professora Dra Maria Silvia Rosa Santana. Agradeço também ao grupo de pesquisa GP-FORME/UNESP.

Quero agradecer a pesquisadora Dra. Deyla Paula de Oliveira pelas muitas conversas sobre pesquisas acadêmicas e apoio durante o período do doutorado, fundamentais para o enriquecimento dos meus estudos desenvolvidos nesse período. Saiba que aprendi muito com você!

Não posso deixar de mencionar algumas pessoas especiais que fizeram parte dessa jornada acadêmica em Marília-SP e em Tocantins: a professora Msc. Ana Cristina Marin; aos professores(as) Dr. Anderson Fabrício Andrade Brasil; Dra. Cássia Ferreira Miranda; Dr. Cícero da Silva; Dra. Helena Quirino Porto Aires; Msc. Juliane Gomes de Sousa. Obrigado pelas trocas de experiências, aprendizados, pelos momentos de confraternização, amizades e parcerias! Agradeço também ao curso de Educação do Campo com habilitação em Artes e Música de Tocantinópolis e a Universidade Federal do Tocantins.

Meus agradecimentos se estendem de forma especial aos estudantes jovens e adultos participantes desta pesquisa (quilombolas, ribeirinhos, assentados da Reforma Agrária, atingidos por barragens, indígenas, de movimentos sociais entre outros) da primeira turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música da Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis, que foram fundamentais para enriquecer e ampliar o debate acerca dos estudos sobre letramento, artes e Educação do Campo no Brasil.

A todos e a todas, o meu sincero agradecimento!

A lei suprema da arte é a
representação do belo.
Leonardo da Vinci

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Escrever o prefácio de um livro é sempre motivo de satisfação pessoal, mas se constitui em trabalho de grande responsabilidade acadêmica. No caso do prefácio do livro "Letramento Estético na EJA e na Educação do Campo" isso se amplia significativamente, não apenas por se tratar de obra elaborada por um jovem pesquisador cuja seriedade, dedicação e atuação acadêmica já são reconhecidas e consolidadas em excelente produção científica em tão breve cronologia de carreira, mas porque, além disso, trata de temática relevante e pouco explorada no espaço acadêmico, a qual se situa em um universo de pesquisa de grande alcance social e político, ao dar vez e voz a atores sociais que se constituem como sujeitos de aprendizagem postos em uma conjuntura de exclusão.

Historicamente, esses atores sociais necessitam reivindicar o direito inalienável de acesso à educação, nem sempre tendo tal prerrogativa reconhecida, na prática, na evolução histórica do desenvolvimento da educação brasileira, como ação fundamental para o processo de humanização e de democratização da sociedade.

Se discutir a temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em ambiente acadêmico já é, per si, algo alvissareiro e necessário, discuti-la no contexto da Educação do Campo se coloca como imprescindível, inovador e da maior relevância nas conjunturas social, política e acadêmico-científica. De fato, seguindo tardiamente tendência internacional na educação em

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-003-7.p17-24

geral, com base em protocolos de orientação da UNESCO, progressivamente a EJA se consolida como instância de Direito Público Subjetivo no contexto nacional, o que significa que o acesso à educação é direito de todos os cidadãos e é obrigação do Estado o seu provimento, além de se observar a sua transformação em um campo de práticas e de reflexões que extrapola o contexto de mera escolarização.

Todavia, a depender do movimento do espectro político, ocorrem retrocessos nessa tendência como os que podemos inferir a partir de 2016 relativamente ao fechamento de salas de aula de EJA e a uma estagnação nos índices de redução do analfabetismo, ou seja, se a análise dos dados da última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), não permite concluir que aumentou o analfabetismo absoluto no período, revela claramente que ele parou de decrescer, de reduzir.

Com a clareza de que esse quadro de agudização da exclusão não é privilégio da escolarização inicial, pelo contrário, se revela ainda mais cruel nos demais segmentos do sistema de ensino, a pesquisa de doutorado de Gustavo Cunha de Araújo se impõe em contexto de trabalhos científicos no qual a EJA é percebida como corolário de processos formativos diversos, para muito além da mera alfabetização, englobando ações voltadas à tomada de consciência enquanto grupo social e político, à qualificação profissional, ao desenvolvimento comunitário e à formação de agentes sociais que se voltam à abordagem de questões sociais, políticas, artísticas e culturais que não se restringem ao espaço escolar. Menos ainda ao processo regular de escolarização.

Essa é a principal contribuição para o desenvolvimento social e humano que se espera da universidade quando se decide politicamente pela criação de um curso de Licenciatura em Educação do Campo. Além disso, desenvolvimento sustentável, solidariedade e justiça social não podem ser objetos de mero discurso que se professa, sem maiores consequências.

É fato que, mesmo quando se pauta os processos de escolarização de jovens e adultos, os modelos didático-pedagógicos da escola tradicional ou dita regular, ainda predominam com tempos e espaços escolares praticamente inflexíveis. Contrariam, esses modelos pedagógicos, com essa conduta, o espírito da legislação produzida sobre a temática da flexibilidade de currículos e programas de ensino, em especial, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) vigente e legislação complementar. Por isso, também, a importância da investigação sobre processos de Educação de Jovens e Adultos no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo, com propostas impactantes de flexibilização curricular, implementando ações como a do tempo de formação na universidade e do tempo de formação na comunidade.

No conjunto, o resultado dessa política é a oxigenação dos processos de formação, de produção e difusão do conhecimento. Trata-se de movimento acadêmico-científico que visa formar sujeitos éticos, críticos e criativos, compromissados técnica e politicamente com esse ideário, na busca de soluções para problemas inerentes à realidade sociocultural das populações que vivem e trabalham no campo. É sobre esse universo sociocultural rico em nuances, mas marcado por absurda desigualdade social, histórica e perversa, que o estudo se debruça.

Consolida-se, então, um rico laboratório de pesquisa posto em um amplo espectro formativo que envolve ações integradas entre ensino, pesquisa e extensão, voltadas a compreender e apresentar soluções para demandas de sujeitos do campo em uma relação dialógica que se efetiva entre o Tempo-Espaço Universidade e o Tempo-Espaço Comunidade. Por certo, o pesquisador e os atores sociais do universo pesquisado sabem que não há diálogo se a via é de mão única.

Assim, o estudo analisa o desenvolvimento do letramento estético a partir de signos visuais e da escrita com vistas à compreensão da realidade do educando jovem ou adulto da Educação do Campo e as implicações pedagógicas decorrentes para a formação do pensamento teórico, crítico e transformador das formas de ser, pensar e agir. Tendo como fundamento teórico os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e seguidores a investigação se debruça sobre a identidade cultural, as representações e histórias de vida de educandos da histórica região do "Bico do Papagaio", nos limites do município de Tocantinópolis, extremo norte do estado de Tocantins, de tradição na luta pela constituição de uma sociedade brasileira que se defina de forma mais precisa nos contextos de equidade, igualdade e justiça social, particularmente no que se refere à educação.

Com o olhar da Teoria Histórico-Cultural, o texto analisa os dramas e as tramas que envolvem a luta pelo acesso à educação em geral e ao ensino superior, em particular, no lócus em que se estabelece, mostrando como o letramento estético pode se constituir em elemento fundamental para explicar dados da realidade cultural dos educandos e seu papel na consolidação dos

processos de leitura e de escrita, uma conquista absolutamente necessária para suprir dificuldades postas no contexto da educação básica e que interferem no desenvolvimento da aprendizagem do trato científico na universidade. As dificuldades, historicamente reconhecidas no ambiente acadêmico, para a leitura e interpretação de textos por parte de contingente significativo dos ingressantes no ensino superior já justificariam a investigação. Mas, o desenvolvimento da pesquisa avança para o território abrangente da educação popular, percorrendo as trilhas definidas pelo legado histórico da sua vertente EJA para, a partir delas, pensar a constituição de sujeitos de aprendizagem e indicar princípios fundamentais do processo de negociação de significados conceituais a partir do letramento estético.

Desse modo, o livro dialoga com o movimento da educação popular, com a EJA e com condicionantes sociopolíticos e concepções teóricas que constituíram o seu legado, em especial, no período que se segue a partir da década de 1960 e se revelam tão atuais em termos de analfabetismo absoluto e funcional, de exclusão, de desemprego, de miséria, de fome, de luta pela terra, de luta pela aquisição de um canto para morar, de condições dignas de trabalho, enfim, de luta por dignidade na vida. Não esqueça, caro leitor, que neste país analfabetismo tem classe social, recrudescendo entre os mais pobres; tem cor, ao predominar entre os pretos; e, até recentemente, tinha conotação sexual, ao prevalecer entre as mulheres, tendência que progressivamente vai se desconfigurando pelas conquistas da condição feminina.

Pensando a educação como instrumento fundamental para a concretização do ideal de humanização, a obra é absolutamente

coerente por cuidar primeiro dos educandos, de dirigir o olhar para a sua condição humana, tentando fazer valer os processos de EJA em sua vertente histórica, popular, ampla e plural, bem definida nos limites da LDBEN no. 9394/1996, mas cuja configuração na prática educativa com jovens e adultos pouco se concretizou na educação brasileira recente, ainda marcada pela tendência histórica de ensino propedêutico, de formação geral, para educar as classes dirigentes e ensino aligeirado, travestido de ensino técnico ou profissionalizante para a educação das camadas populares.

Coerente com essas formulações, a pesquisa de doutorado que sustenta as ideias deste livro se valeu de instrumental metodológico apoiado em ampla pesquisa bibliográfica, análise documental e um experimento didático-formativo que permitiu a geração, coleta e análise de dados a partir de observações, de gravação de situações didáticas do experimento, de desenvolvimento de histórias em quadrinhos e de entrevistas com os educandos, o que permitiu sustentação efetiva para a configuração dos resultados.

O produto final da pesquisa que resultou no livro é teoricamente bem fundamentado e metodologicamente coerente, indicando perspectivas didático-pedagógicas para abordagem e encaminhamento dos problemas relativos à produção de textos e corroborando a riqueza pedagógica de um ambiente de multiletramentos no qual o letramento estético ocupa papel fundamental.

Por fim, a leitura do livro revela a sensibilidade do sujeito que vive, pensa e respira arte, nos impondo profunda reflexão e um mergulho profundo na percepção e na valorização da condição

humana, dos saberes e da cultura popular, nos permitindo o reconhecimento necessário da pluralidade de tempos, espaços e relações, postos no contexto histórico no qual nos fazemos humanos, cognitivos, culturais e inconclusos.

E nos faz lembrar que quando se defende a educação sem política, se põe em prática a política sem educação, fazendo do trabalho pedagógico algo destituído de cientificidade porquanto não permite pensar a condição humana.

Finalizo, desejando uma excelente leitura, que possa servir de inspiração para novas investigações que se voltem para a ressignificação do processo de formação dos jovens e adultos excluídos total ou parcialmente do mundo fascinante da educação.

José Carlos Miguel
Professor Doutor Livre-Docente da UNESP,
campus de Marília, São Paulo.

APRESENTAÇÃO

A Educação do Campo fez vinte anos em 2018 e tem sido no Brasil tema bastante problematizado. Embora tenha conquistado nos últimos anos avanços significativos por meio de políticas públicas como a constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no. 9.394/96, a CONFINTEA[1], o PNE[2] 2014-2024, a Política Nacional para a Educação do Campo no. 7.352/2010 e programas como PRONERA[3] e o PROCAMPO[4], entre outros, vem passando por inúmeros desafios quanto ao acesso e à permanência do jovem e do adulto na universidade, na ampliação e qualificação da sua oferta na educação brasileira, na garantia e continuidade de educação a esses estudantes, além de um ensino que seja voltado efetivamente para a realidade e especificidades desse educando, que transforme tanto o aluno quanto o professor, pois entendo que a aula tem um caráter de intencionalidade e é uma ação prática que deve modificar tanto aluno quanto o professor. Porém, quando se trata da leitura e da escrita desses estudantes, os desafios se tornam ainda maiores.

Muitos não tiveram acesso a um ensino de qualidade e apropriado que atendesse suas reais necessidades de aprendizagem na escola. Pelo fato de a maioria ter interrompido seus estudos em determinados momentos de suas vidas para poder trabalhar no

[1] Conferência Internacional de Educação de Adultos.
[2] Plano Nacional de Educação.
[3] Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
[4] Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-003-7.p-25-40

campo, lutar pela terra e cuidar da família, entre outros motivos, eles voltam à universidade para que possam, enfim, continuar os seus estudos, para que possam ter um diploma de ensino superior, tão almejado para a maioria deles e, enfim, trabalharem em escolas do campo.

A concepção de jovens e adultos que assumo nesta pesquisa é aquela que se desenvolve e aprende ao longo da vida[5] por meio da interação social e apropriação da cultura, independente da idade, que traz consigo experiências de vida e que não são da Educação Básica, mas jovens e adultos que cursam o ensino superior, como é o caso desta investigação; querem ir à universidade porque eles querem aprender, querem construir uma nova realidade, talvez empregos melhores com um diploma de ensino superior. Em diferentes momentos de suas vidas, buscam fazer usos da leitura e da escrita no dia a dia para que possam assinar um documento, escrever uma receita, ler e compreender a bula de um remédio, entre tantos outros motivos que os trazem para a universidade. Contudo, nesse retorno a essa instituição, geralmente a encontram precarizada, com um ensino tradicional, sem infraestrutura adequada e materiais didáticos apropriados para o ensino que, somados a conteúdos e metodologias inadequadas, acabam prejudicando diretamente o desenvolvimento da leitura e da escrita do jovem e do adulto, impossibilitando-os de se inserirem numa sociedade cada vez mais excludente de seus direitos, mas também marcada por diferentes práticas letradas das quais os estudantes

[5] Nesta investigação, utilizo a concepção assumida pela CONFINTEA sobre educação e aprendizagem ao longo da vida, que envolve tanto jovens e adultos quanto idosos, ou seja, é uma concepção ampliada da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Portanto, não confundir com a modalidade de EJA para a Educação Básica, pois os sujeitos jovens e adultos desta pesquisa são da universidade, e não da Educação Básica. Para melhor esclarecimento, ver o capítulo 3 deste livro.

devem se apropriar e fazer uso para que possam tomar consciência da realidade e se tornarem participativos no meio social e cultural nos quais estão inseridos ou, pelo menos, deveriam estar presentes.

Consequentemente, isto pode ter afetado a sua aprendizagem no que concerne à leitura e escrita, o que é um dos graves problemas educacionais no Brasil desde há muito tempo. Diante disso, tenho a hipótese de que o jovem e o adulto da Educação do Campo compreendem a sua realidade a partir de signos visuais e da escrita das histórias em quadrinhos, que lhes permitem se humanizarem e transformarem a realidade da qual fazem parte e se constituem enquanto sujeitos históricos. Com essa afirmação, é possível dizer que essa linguagem promove o desenvolvimento da leitura e da escrita desse educando, pois a aprendizagem da escrita associada a símbolos, tanto em forma de desenhos quanto de letras e palavras, pode aprimorar e desenvolver as funções psicológicas do jovem e do adulto, levando-os a tomarem consciência da própria realidade.

Além disso, como professor de arte, trabalho com as histórias em quadrinhos há mais de dez anos em oficinas e cursos para adolescentes, jovens e adultos, com o objetivo de explorar as especificidades dessa linguagem nas produções textuais e não verbais dessas histórias, além de ressaltá-las, com base na literatura científica a respeito da defesa e importância da arte na educação, como relevante recurso pedagógico na sala de aula. Essas experiências me fizeram compreender que o conhecimento se dá pela interação do estudante com as outras pessoas e com a realidade que o cerca. Com essas produções os alunos tiveram uma facilidade maior para expressar os seus conhecimentos e imaginação, sendo

essa última fundamental para o desenvolvimento da criatividade na perspectiva Histórico-Cultural, acerca da realidade e de diferentes experiências vividas por eles a partir da linguagem das histórias em quadrinhos, produzindo leituras significativas da realidade a sua volta. É importante assinalar que essas produções foram apresentadas por dois meios: pelos textos verbais (produção textual) e textos não verbais (desenhos) das histórias criadas por eles mesmos. Pelo fato de entender que tanto o texto escrito quanto a/o imagem/desenho são elementos fundamentais para a compreensão da história e produção de sentidos e significados, também foram trabalhadas essas histórias com os estudantes da Educação do Campo, sujeitos desta pesquisa.

Com essas experiências e vivências é que optei por trabalhar com as histórias em quadrinhos na Educação do Campo. Em adição a essa informação, sou professor de artes com formação na área das Artes Visuais e atuo como professor no curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus Tocantinópolis. É preciso esclarecer que não há nas escolas rurais de Educação Básica a disciplina de "Educação do Campo", por isso a necessidade desse tipo de curso ser por área do conhecimento. Desenvolvi essa discussão com mais detalhes no capítulo 2 deste livro.

Outra questão motivadora que me guiou no desenvolvimento desta investigação é que a partir das leituras a respeito da arte com jovens e adultos realizadas no Mestrado em Educação, identifiquei que a produção científica sobre a arte no ensino básico é bastante profícua no âmbito acadêmico. Nessa

pesquisa, investiguei como acontecem as práticas pedagógicas em artes numa turma de Educação de Jovens e Adultos. Dentre outros resultados, compreendi que a arte possibilita ao educando jovem e adulto ampliarem o seu conhecimento cultural e estético, a partir do contato com diferentes manifestações artísticas. Contudo, para que isso ocorra de forma plena, é necessária a mediação do professor em atividades que busquem desenvolver as funções psíquicas superiores dos estudantes, para que possam, enfim, avançar na aprendizagem.

Entretanto, ainda são recentes estudos e pesquisas relacionados ao ensino de arte com jovens e adultos na Educação do Campo, principalmente no que concerne à leitura e à escrita pelo viés da arte. Diante disso, penso que os resultados desta pesquisa possam ajudar a ampliar novas investigações sobre leitura, escrita e alfabetização, ao contribuir para a produção de conhecimento sobre esse tema.

Desde que ingressei na pesquisa do PIBIC[6], ainda na graduação do curso de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas[7], na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no período de 2007 a 2010, entendo que a pesquisa acadêmica deve obedecer aos princípios éticos da investigação científica e não se referir apenas a descobrir algo novo, dominar metodologias ou buscar conhecimento, mas questionar a própria realidade e transformá-la, para que o indivíduo busque respostas e explicações

---

[6] Fui aluno do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) durante 3 (três) anos na graduação, com financiamento da própria UFU (1 ano) e da Fundação de Amparo e Pesquisa de Minas Gerais – FAPEMIG (2 anos), desenvolvendo pesquisas sobre arte, educação e alfabetização, no curso de Pedagogia da UFU.

[7] Devido à mudança curricular ocorrida nessa área em 2005, atualmente se refere ao curso de Artes Visuais.

que possam desvelar novas teorias, conceitos, além de soluções para problemas pertinentes na sociedade da qual ele faz parte. Nesse período, tive a oportunidade de me deparar com diferentes metodologias, teorias e conceitos acerca da pesquisa educacional, os quais me possibilitaram conhecer um pouco mais do universo acadêmico, importante para desenvolver o meu entendimento do mundo e da ciência, que foram amadurecendo na medida em que eu ampliava os estudos a partir do meu ingresso na Pós-Graduação.

Nesse sentido, ao ampliar os meus estudos acerca da pesquisa acadêmica com o meu ingresso no Mestrado em Educação, pela Universidade Federal de Mato Grosso, no período de 2012 a 2014, compreendi melhor questões que problematizavam os jovens e adultos e as artes na educação a partir de uma experiência *in loco*, além de ter publicado pesquisas sobre esses temas. Foi a partir desse momento que, inquieto com novas questões e problematizações acerca de jovens e adultos elencadas nesta pesquisa e surgidas logo após o mestrado, que me interessei em pesquisar esse tema no Doutorado em Educação, desta vez, com o objetivo de revelar um novo contexto de investigação: a Educação do Campo.

Meu ingresso no Programa de Doutorado em Educação da UNESP[8], campus de Marília, interior de São Paulo, foi marcante em minha vida, pois foi concomitante ao meu ingresso no ensino superior[9] como professor efetivo. Anteriormente, exercia a função de professor de Arte contratado da rede estadual de ensino em Uberlândia, Minas Gerais. Após ingressar em ambos, pude realizar

---

[8] Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

[9] Ingressei como professor do Magistério Superior na Universidade Federal do Tocantins no mesmo mês de meu ingresso no Doutorado em Educação na UNESP de Marília/SP, em janeiro de 2016.

meu sonho de seguir a carreira acadêmica, embora esse momento fosse permeado por insegurança e preocupações acerca do meu futuro, muito devido à precarização que a educação brasileira, entre outros setores, vem sofrendo com a aprovação da PEC n. 55/2016, conhecida como a "PEC do Teto dos Gastos", que congela os investimentos públicos durante 20 (vinte) anos, o que aumenta a precarização da educação, saúde, ciência, segurança entre outros setores fundamentais para o desenvolvimento do país.

As disciplinas as quais vivenciei enquanto estudante de Doutorado, bem como as revisões de literatura realizadas nessa etapa, me auxiliaram significativamente na escrita inicial da pesquisa. Nesse período, pude constatar que a arte ainda é objeto de constante estudo e pesquisa na universidade. Isso é um bom sinal, pois mostra que diversos campos que abrangem a sua área (Artes Visuais, Teatro, Música e Dança) estão, embora de forma ainda lenta, avançando na produção de conhecimento por meio de dissertações e teses produzidas no país, sem contar os inúmeros artigos sobre essa área publicados nos últimos anos, o que é importante para o desenvolvimento científico e cultural de uma nação. Ademais, eu me deparei com um leque de estudos acerca da teoria Histórico-Cultural, que me possibilitou ampliar o meu entendimento da realidade e do desenvolvimento humano, do ensino e da aprendizagem, e do conhecimento produzido na interação do indivíduo com o seu meio e com as pessoas, que foram fundamentais para que esta pesquisa tomasse forma.

Embora no início fosse necessário fazer algumas mudanças[10] no projeto de pesquisa que, em meu entendimento, contribuíram muito para o seu amadurecimento, devido a minha participação no Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação em 2016 e nos encontros realizados com o meu professor orientador, e posteriormente na qualificação, eu me dei conta de que o conhecimento não é algo neutro, imutável, tampouco com verdades absolutas. Pelo contrário, está em constante transformação e desenvolvimento, o que me permitiu avançar na temática desta pesquisa, principalmente no que concerne aos estudos sobre leitura, escrita e história em quadrinhos com jovens e adultos camponeses.

A própria arte e a ciência, temas em diálogo com a pesquisa educacional e que trago neste livro, são bem parecidas do que se pode imaginar, pois ambas têm na criatividade, invenção e na curiosidade do pesquisador importantes elementos para se desenvolver uma pesquisa científica, ao buscar solucionar problemas que surgem antes, durante e depois de qualquer investigação.

O jovem e o adulto da Educação do Campo constroem conhecimento por diferentes meios e um deles é pela arte, pois, além de ser uma área do saber, portanto, conhecimento humano, a arte proporciona uma aprendizagem criativa, que leva o educando a desenvolver de forma plena suas ações mentais, a partir de uma atividade de estudo, fundamental para o desenvolvimento do

[10] Dentre essas mudanças, optei por manter o termo “letramento estético” no título desta pesquisa, pois entendo que as histórias em quadrinhos constituem uma forma mais ampla do letramento, e que a categoria estética permeia toda essa discussão de elaboração e produção de textos para a consolidação da escrita, defendida nesta investigação.

pensamento. Por ser uma produção essencialmente humana, de contribuir para a produção de significados no processo de ensino e aprendizagem e de estar presente em diferentes momentos da vida, arte é importante para a educação, logo, necessária para a vida.

No entanto, é importante fazer um esclarecimento: o jovem e o adulto não são crianças! Não aprendam e nem pensam como crianças! Muito devido à bagagem de experiências de vida e saberes que trazem para a universidade, é de extrema relevância que o professor trabalhe com metodologias e conteúdos que sejam adequados à realidade do educando e que possam, nesse sentido, contribuir de forma plena para o aprendizado desses estudantes. Desse modo, trabalhar com o ensino desenvolvimental é uma forma de garantir uma educação mais problematizadora, contextualizada e desenvolvente no educando, pois possibilita a esses educandos maior autonomia e autocontrole nas tarefas que for realizar, algo que o ensino tradicional não consegue realizar plenamente.

A partir dessas considerações iniciais, apresento nesta pesquisa[11] de doutorado uma investigação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, campus de Marília/SP. Os sujeitos pesquisados foram os alunos jovens e adultos do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música[12], da Universidade Federal do

---

[11] A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CAAE: 59558116.6.0000.5406).

[12] É importante esclarecer que não é um curso de Educação de Jovens e Adultos, mas sim um curso de licenciatura plena em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, que forma educadores jovens e adultos para atuar na disciplina de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em escolas de Educação Básica localizadas no campo (meio rural), inclusive na modalidade de EJA, quando esta oferecer disciplina de Arte nessas escolas. São estudantes em sua

Tocantins, campus de Tocantinópolis. Apresenta como objetivo principal investigar como se desenvolve o letramento estético a partir de signos visuais e da escrita para compreender a realidade do jovem e do adulto da Educação do Campo. Este estudo se fundamenta na teoria Histórico-Cultural e tem como método o Experimento Didático-Formativo desenvolvido nas aulas da disciplina de História em Quadrinhos, do curso de Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, da Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis.

O Experimento Didático-Formativo foi desenvolvido em 10 (dez) aulas da disciplina de História em Quadrinhos do curso de Educação do Campo, nas quais os estudantes produziram, em determinadas tarefas e ações propostas no experimento, os textos verbais e não verbais (desenhos). Os textos produzidos pelos alunos abrangem uma diversidade de temas. Dos 40 (quarenta) alunos matriculados na disciplina, 39 (trinta e nove) elaboraram esses textos. Desses, 18 (dezoito) são voltados para histórias imaginativas, 14 (quatorze) se referem ao cotidiano/experiência de vida, 4 (quatro) dizem respeito às histórias fantasiosas da imaginação; 1 (um) aborda a religião e 3 (três) histórias representam acontecimentos reais/verídicos.

Os instrumentos de registros de dados gerados no campo da pesquisa foram o diário de campo das observações realizadas durante o experimento, a gravação em vídeo das aulas experimentais e o áudio das entrevistas semiestruturadas e individuais realizadas com os estudantes ao longo do experimento,

---

maioria trabalhadores e que possuem uma diversidade etária significativa: há alunos de 20 anos de idade a 50 anos, por exemplo, na turma pesquisada para esta pesquisa.

que durou cerca de 6 (seis) meses, além dos registros visuais das histórias em quadrinhos produzidos pelos alunos nesse experimento. Para as análises dos dados, o estudo seguiu a perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético, pois entendo que a educação é uma prática social e política que produz contradições na sociedade. Nessa direção, as análises dos dados coletados nesta pesquisa só fazem sentido a partir da compreensão da totalidade do processo sócio-histórico no qual os sujeitos jovens e adultos camponeses estão inseridos.

É importante assinalar que os autores que trago nesta pesquisa, como Vigotski (1998, 2000, 2001, 2007, 2009, 2010), Davídov (1988, 1997), Davídov; Slobodchikov e Tsukerman, (2014), Puentes e Longarezi (2013), Puentes (2017), Aquino (2013, 2015, 2017), Caldart (2008, 2011a, 2011b, 2012), Molina (2015, 2017), Eisner (1989, 2005), Kleiman (1995, 2004, 2008, 2014), entre outros, discutidos ao longo das páginas deste trabalho a respeito da teoria Histórico-Cultural, Artes, Educação do Campo e Letramento, são os que me ajudaram, desde o início desta investigação, a compreender alguns conceitos e ideias que foram fundamentais para o amadurecimento da escrita desta pesquisa, bem como para a construção dos procedimentos metodológicos e desenvolvimento das análises dos resultados encontrados na pesquisa de campo. Portanto, foram importantes para a elaboração e desenvolvimento desta investigação e para a minha formação acadêmica.

Após essas primeiras considerações, apresento no primeiro capítulo **A Pesquisa em Ciências Humanas na Perspectiva Histórico-Cultural,** que se refere ao percurso metodológico da

pesquisa realizada em consonância com as leituras feitas na perspectiva Histórico-Cultural. O meu objetivo foi desvelar como a pesquisa foi desenvolvida, os caminhos percorridos, as questões norteadoras da investigação, como os dados foram gerados, além da caracterização tanto do Experimento Didático-Formativo construído por mim e trabalhado com os estudantes jovens e adultos da Educação do Campo quanto de quem são esses sujeitos pesquisados e o local da investigação realizada. Este capítulo apresenta os seguintes tópicos: 1.1 Percurso metodológico da investigação; 1.2 O lócus da investigação: de onde falo; 1.3 A região do Bico do Papagaio e a luta pela terra; 1.4 O jovem e o adulto da Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins; 1.5 O Experimento Didático-Formativo; 1.6 Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a pesquisa em Educação do Campo; 1.7 O ensino desenvolvimental e a formação de conceitos; 1.8 A didática desenvolvimental; 1.9 A atividade de estudo.

No capítulo 2, denominado de **Educação do Campo no Brasil e a perspectiva de educação para todos ao longo da vida: desafios para a educação campesina,** desenvolvo um panorama histórico acerca da Educação do Campo no Brasil e as Licenciaturas dessa área, importante para situar esta pesquisa no debate educacional. Ademais, trago uma discussão a respeito da perspectiva de educação para todos ao longo da vida, que me possibilitou ampliar o conceito de jovens e adultos para além da alfabetização, que busque ressaltar uma educação e aprendizagem por toda a vida, concepção essa defendida pelas CONFINTEA e adotada nesta investigação. Entendo que esse processo de formação

e desenvolvimento ocorre não apenas na universidade, mas também no campo, território esse de vida, trabalho, mas também de conflitos e resistência. A partir disso, compreendo que as experiências que os estudantes trazem para a universidade contribuem para que eles possam desenvolver novas habilidades e formações psíquicas, fundamentais para o seu desenvolvimento pleno. Os tópicos desse capítulo são: 2.1 Educação e aprendizagem para todos ao longo da vida; 2.2 A Educação do Campo: concepção e pressupostos históricos; 2.3 As Licenciaturas em Educação do Campo - LEDOC.

Na sequência, apresento o capítulo3, de nome **Leitura e Escrita: possibilidades de letramento estético com jovens e adultos via história em quadrinhos,** que tem o intento de discutir algumas possibilidades de letramento estético na Educação do Campo pelo viés das histórias em quadrinhos. Além de debater algumas teorias acerca do letramento que entendo ser pertinente trazer para esta pesquisa e que foram fundamentais para me ajudar a caracterizar o letramento estético, discuto também as histórias em quadrinhos enquanto linguagem para a compreensão da realidade dos educandos jovens e adultos camponeses. Esse capítulo está dividido nos seguintes tópicos: 3.1 Contribuições de estudos de letramentos; 3.2 O letramento autônomo e o letramento dominante; 3.3 Novos estudos de letramento; 3.4 As histórias em quadrinhos como linguagem para a compreensão da realidade; 3.5 As histórias em quadrinhos e o ensino.

Posteriormente, trago no capítulo 4 intitulado **Arte e Estética na educação: uma dimensão epistemológica** algumas teorias da arte e da estética na literatura científica que foram

importantes para ampliar o conceito dessas duas categorias na Educação, ao considerar a tríade arte-leitura-escrita como fundamentais para o desenvolvimento da leitura e da escrita a partir de signos verbais e visuais das histórias em quadrinhos. Esse capítulo é constituído pelos seguintes tópicos: 4.1 Dimensões da arte na educação; 4.2 A arte na Educação do Campo; 4.3 Concepções e sentidos da estética; 4.4 A estética sociológica marxista; 4.5 A estética na formação de professores.

As análises dos dados são apresentadas no capítulo 5 denominado **Práticas Pedagógicas em arte na Educação do Campo** e no capítulo 6 intitulado **O discurso dos jovens e adultos da Educação do Campo a partir das histórias em quadrinhos produzidas**, respectivamente. Meu objetivo aqui foi descrever, analisar e interpretar os resultados do Experimento Didático-Formativo desenvolvido com os estudantes da Educação do Campo, bem como as histórias em quadrinhos produzidas por eles e as observações e entrevistas realizadas com esses estudantes na pesquisa. As categorias de análises do capítulo 5 são: 5.1 As aulas de histórias em quadrinhos durante o Experimento Didático-Formativo; 5.2 Os textos das histórias produzidas pelos jovens e adultos camponeses; 5.3 A linguagem visual das histórias em quadrinhos. Respectivamente, as do capítulo 6 são: 6.1 A arte e estética na Educação do Campo; 6.2 A relação entre concreto e abstrato na concepção do jovem e do adulto da Educação do Campo; 6.2.1 A concepção de Educação do Campo; 6.3 A concepção de leitura e escrita; 6.4 A concepção de histórias em quadrinhos; 6.5 A leitura do estudante camponês jovem e adulto; 6.6 A escrita do estudante camponês jovem e adulto; 6.7 O

desenvolvimento da leitura do estudante camponês jovem e adulto; 6.8 O desenvolvimento da escrita do estudante camponês jovem e adulto.

Nas conclusões, procuro responder o problema desta investigação, além de apresentar os principais resultados desta pesquisa de doutoramento, bem como alguns indicativos para que outros estudos a respeito dessa temática possam ampliar o campo de investigação a respeito da produção de conhecimento sobre a Educação do Campo, Artes e Letramento na pesquisa educacional brasileira.

Nesse sentido, busco revelar nesta pesquisa que é possível, a partir das histórias em quadrinhos, desenvolver o letramento estético a partir de signos visuais e da escrita para compreender a realidade do jovem e do adulto da Educação do Campo por meio de uma atividade de estudo que possibilite a eles desenvolver as suas funções psíquicas superiores; portanto, avançar na aprendizagem e na tomada de consciência, a partir do momento que esses estudantes se envolvem com a arte. Esse papel formativo e desenvolvimental tem na teoria Histórico-Cultural o principal diálogo para as reflexões, argumentações e análises construídas nesta pesquisa.

A minha tese é a de que as histórias em quadrinhos, enquanto uma forma mais ampla de letramento, por se constituírem de signos escritos e visuais a partir de uma sequência de imagens, contribuem para a consolidação e melhoria dos processos de leitura e escrita de educandos jovens e adultos da Educação do Campo. Com efeito, o letramento estético pode ajudar esse estudante, ou mesmo, um analfabeto, a compreender

um texto que, apenas constituído por letras e palavras, seria para ele praticamente impossível de entendê-lo.

É nesse caminho traçado, porém, em movimento, que procuro caracterizar e revelar a importância do letramento estético para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do jovem e do adulto da Educação do Campo, revelado nos capítulos que compõem este livro.

CAPÍTULO 1

A PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Toda pesquisa tem por objetivo explorar
alguma esfera da realidade
Vigotski (2007, p. 104).

Apresento, neste capítulo, os procedimentos metodológicos que fundamentaram esta pesquisa, bem como as bases epistemológicas para seu desenvolvimento. Esta pesquisa se fundamenta na perspectiva da teoria Histórico-Cultural e tem como método o Experimento Didático-Formativo. Os instrumentos metodológicos que utilizei para a coleta dos dados foram as entrevistas individuais e gravadas com jovens e adultos da Educação do Campo, posteriormente transcritas por mim; videogravação das aulas que ocorreram o experimento; observação das aulas experimentais; análise das histórias em quadrinhos produzidas pelos estudantes e revisão bibliográfica. Entendo que esse tipo de pesquisa, o método escolhido e os instrumentos metodológicos utilizados me auxiliaram a responder ao problema e alcançar os objetivos desta investigação. Para a forma de análise e interpretação dos dados gerados no experimento utilizei o materialismo histórico e dialético.

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-003-7.p-41-130

1.1 Percurso metodológico da investigação

Ao definir os procedimentos e as abordagens metodológicas para esta pesquisa, levei em consideração a minha experiência como professor/pesquisador atuante na Educação nos últimos anos em consonância teórica com a perspectiva Histórico-Cultural, que me ajudou a delimitar o problema de pesquisa e objetivos apresentados nesta investigação.

Realizar uma pesquisa de cunho educacional que envolve diferentes sujeitos inseridos no contexto social e cultural de uma instituição acadêmica é uma forma de produzir conhecimento. Assim, entendo que a construção de conhecimentos está relacionada diretamente com a interação social que o indivíduo tem com o ambiente e com outras pessoas. Do ponto de vista da perspectiva Histórico-Cultural, em especial nos estudos de Vigotski, o desenvolvimento é impulsionado pelo aprendizado e, que o bom ensino, aquele eficaz, é o responsável pelo avanço do desenvolvimento. Com relação à contribuição dos estudos de Vigotski para a educação, em algumas de suas pesquisas é possível observar a importância dada à linguagem, relevante para a comunicação humana, pois essa comunicação com o outro é condição para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: por meio da linguagem a interação se torna possível; interagir com o outro e sobre um objeto, o sujeito desenvolve essas funções. Este pensamento considera a linguagem como fator primordial para a comunicação e a interação social entre as pessoas inseridas num determinado contexto histórico e cultural.

> O estudo científico é ao mesmo tempo tanto o estudo do fato quanto o do procedimento de cognição desse fato. Em outras palavras, é o trabalho metodológico sobre a própria ciência, na medida em que essa avança ou toma consciência de suas conclusões. A escolha da palavra já implica um processo metodológico (VIGOTSKI, 1999, p. 316).

Com esse raciocínio, ao abordar a aquisição da linguagem escrita pelo ser humano, Vigotski (2001) afirma que esta não é a única forma que a pessoa vai procurar se comunicar e se relacionar com o mundo, pois o aprendizado da escrita possibilita a esta pessoa alcançar diferentes modos para pensar, agir e de se relacionar com todas as outras pessoas e objetos de conhecimento a sua volta, como o simples fato de contar uma história, escrever textos e realizar desenhos, pinturas entre tantas outras linguagens.

Na esteira desse pensamento, Vigotski (2007) destaca que a linguagem escrita desempenha papel importante no desenvolvimento cultural do indivíduo. Mas, é importante que a aquisição e o desenvolvimento da escrita pelo indivíduo sejam voltados para as suas necessidades.

Com esse entendimento, o pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento, inata, mas é determinado pelo processo histórico e cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e do discurso (VIGOTSKI, 2001). Desse modo, as palavras desempenham um papel fundamental não só no desenvolvimento do pensamento, mas também no desenvolvimento histórico da consciência.

Para Leontiev (1978), a consciência é a qualidade dos fenômenos e processos psíquicos. Embora seja uma atividade que se realiza na interação do indivíduo com as outras pessoas, não deve ser reduzida ao funcionamento das atividades internas e externas do indivíduo. Para ele, essas atividades são mediadas pelo reflexo psíquico da realidade, revelada pela sua própria consciência, na qual inclui suas ações no mundo. Em contato com a realidade, a atividade se transforma e se materializa em um determinado objeto. É a partir desse momento que a consciência se torna a base da atividade, pois é por meio dela que os fenômenos da atividade são manifestados, como, por exemplo, os significados. Com efeito, a consciência como reflexo subjetivo da realidade objetiva só pode ser entendida como produto das relações sociais desenvolvidas na humanidade.

Assim, na escrita da parte metodológica da pesquisa, estabeleci alguns critérios para a escolha dos sujeitos desta pesquisa, a saber:

a) Os alunos precisavam estar matriculados e apresentar frequência nas aulas de História em Quadrinhos do curso de Educação do Campo com habilitação em artes e música da Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis.

b) A instituição a ser pesquisada precisava ser da rede pública federal de ensino, neste caso, a UFT/Tocantinópolis.

No que se refere à ética na pesquisa em ciências humanas, apresentei e expliquei aos sujeitos observados os objetivos e finalidades da pesquisa, como é o caso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi entregue aos estudantes

jovens e adultos desta pesquisa que o assinaram, autorizando suas participações na investigação antes de iniciar a coleta de dados no Experimento Didático-Formativo. A preservação de suas identidades foi mantida, o que permitiu os seus anonimatos durante o decorrer da pesquisa e o respeito aos princípios éticos da pesquisa científica com seres humanos. Além disso, entreguei no campus universitário de Tocantinópolis uma Declaração de Autorização para a realização desta pesquisa nesse local, que foi assinada pela diretora do campus e pelo coordenador do curso de Educação do Campo.

> No âmbito do conhecimento científico, o estudo da essência, da gênese e do desenvolvimento da ciência possibilita apreender os procedimentos lógicos e investigativos que foram surgindo historicamente, ou seja, os modos gerais de investigação e solução de problemas. Nesses procedimentos investigativos que foram ou são empregados na constituição dos conceitos científicos, são identificadas as operações mentais, precisamente as que serão trabalhadas pelo professor para serem internalizadas pelos alunos, transformadas em meios de auto regulação de sua própria atividade. (LIBÂNEO, 2016, p. 369).

A escolha desses procedimentos deveu-se ao fato de minha condição de pesquisador ter experiência em trabalhar com esses instrumentos nos últimos anos, ao envolver concepções e práticas pedagógicas ocorridas com estudantes jovens e adultos, que culminou na pesquisa de mestrado e de entender serem adequados ao que esta pesquisa abarca. Desse modo, as informações obtidas por meio desses instrumentos metodológicos foram organizadas

por mim em categorias e analisadas em capítulos específicos deste livro.

Ao propor o tema da pesquisa, busquei caracterizar e delimitar o problema a ser respondido e analisado, dentro do campo teórico e empírico pertinente a esta pesquisa. Nesse sentido, ao considerar a minha prática docente e de pesquisador em arte e educação, em consonância com as minhas inquietações enquanto professor de arte, destaco as questões norteadoras desta pesquisa: quais obstáculos os estudantes jovens e adultos da Educação do Campo se deparam com os processos de leitura e de escrita? Qual é o papel da arte na produção de conhecimento desses estudantes? As histórias em quadrinhos estão presentes na realidade[13] do estudante jovem e adulto da Educação do Campo? Quais os conhecimentos produzidos pelos alunos jovens e adultos camponeses através das produções de histórias em quadrinhos? Quais são as vivências e recepção deles ao conteúdo das histórias em quadrinhos trabalhadas no Experimento Didático-Formativo? As HQs[14] podem impulsionar o interesse pela leitura desses estudantes? Essa linguagem pode inserir o estudante da Educação do Campo na cultura escrita e visual? Com o propósito de tentar responder essas questões, construí um diálogo entre a teoria Histórico-Cultural, com autores das Artes, Educação do Campo e Letramento, no que se refere ao objeto de investigação elencado nesta pesquisa.

[13] Ao mencionar a inserção do indivíduo na realidade, Kosic (1976, p. 44) ressalta que essa presença precisa ser objetiva e prática a partir de uma relação de historicidade com a natureza e na interação com os outros, e não meramente especulativa. Embora essa realidade possa se apresentar em determinados momentos contraditória, é necessário compreendê-la em sua totalidade, entendida como "realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido".

[14] Abreviação de História em Quadrinhos que será utilizada em alguns trechos desta pesquisa.

Consequentemente, essas questões auxiliaram no desenvolvimento do objetivo principal desta pesquisa de doutorado: investigar como se desenvolve o letramento estético a partir de signos visuais e da escrita para compreender a realidade do jovem e do adulto da Educação do Campo. Para auxiliar a cumprir esse objetivo central, construí os específicos: compreender como os alunos jovens e adultos desenvolvem a leitura e a escrita a partir da produção de histórias em quadrinhos; analisar como a percepção estética do estudante se desenvolve a partir da produção de histórias em quadrinhos; entender como se desenvolve a linguagem visual para compreender a realidade do campo; compreender a importância do letramento estético para a formação da consciência do estudante camponês; explicar a importância do jovem e do adulto da Educação do Campo passar pelo letramento estético; entender como se desenvolvem as funções psíquicas superiores do estudante jovem e adulto da Educação do Campo a partir da produção de histórias em quadrinhos.

As entrevistas foram realizadas com estudantes jovens e adultos camponeses da Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis, do curso de Educação do Campo com Habilitação em Artes e Música. As narrativas produzidas foram gravadas em áudio e vídeo e, posteriormente, transcritas por mim. Meu objetivo foi gerar informações relevantes e pertinentes para a pesquisa, que pudessem me auxiliar a responder as questões levantadas nesta investigação, no que se refere ao letramento estético na Educação do Campo. Elaborei blocos de perguntas que foram respondidas oralmente por esses sujeitos, de forma individual, ao longo de 6 (seis) meses; portanto, não foi realizado

um Grupo Focal ou respostas coletivas, mas sim as perguntas foram respondidas individualmente pelos estudantes que aceitaram participar da pesquisa, pois, dessa forma, eu teria de cada educando suas percepções e vivências a respeito dos temas abordados nas entrevistas: Educação do Campo, Artes, Histórias em Quadrinhos, Leitura e Escrita. Ao elaborar as perguntas, estava claro para mim que as semiestruturadas fossem as mais adequadas, pois contribuíram para as análises das informações obtidas na pesquisa de campo. É importante ressaltar que, no momento que construí as perguntas aplicadas aos estudantes, levei em consideração os objetivos e o problema desta investigação.

Durante o processo da entrevista com estudantes jovens e adultos, compreendi que o diálogo produzido gerou conhecimentos reflexivos para a pesquisa. Neste sentido, busquei refletir a fala do entrevistado, tentando compreender e interpretá-la, o que possibilitou a produção de novas narrativas.

No contato inicial com o estudante jovem e adulto da Educação do Campo, solicitei suas autorizações para a gravação da entrevista, assegurando-lhe direito ao anonimato, acesso às gravações e às análises feitas. Outras informações importantes do entrevistado, como a idade, a sua origem, atividades, sua família entre outros dados, foram completadas no final.

Outro instrumento metodológico que utilizei nesta pesquisa foi a observação, por considerar que as informações que foram coletadas *in loco* se referem a dados válidos e confiáveis gerados a partir de um experimento didático. Dessa forma, no processo de observação com os estudantes jovens e adultos do campo, busquei identificar e descrever as interações e comporta-

mentos humanos e não simplesmente olhar. Na pesquisa educacional, a observação tem contribuído muito para o desenvolvimento do conhecimento científico, sem, contudo, excluir a utilização de outros métodos de coletas de dados para se trabalhar com pesquisa científica, como entrevistas e experimentos didáticos.

Nesse sentido, vivenciei situações, ocorrências e ações desenvolvidas nas aulas experimentais de História em Quadrinhos do curso de Educação do Campo da UFT/Tocantinópolis, de acordo com o problema e os objetivos da pesquisa, procurando selecionar e reduzir os dados coletados para que pudessem ser descritos, categorizados, analisados e interpretados nesta pesquisa.

A observação realizada na pesquisa de campo me possibilitou descrever quem faz parte do grupo pesquisado, que ações ocorreram nesse grupo, o que aconteceu nas aulas experimentais, como se desenvolveu a interação social entre estudantes e eu, na condição de pesquisador, como foram desenvolvidas a escrita e a leitura nesse ambiente a partir de uma atividade de estudo. Porém, é preciso esclarecer que tentei manter a coerência nas análises dos dados que foram gerados pelo experimento, por considerar a fidedignidade dessas informações. Assim, a validade desses instrumentos metodológicos, bem como das informações analisadas se relaciona com as conclusões que foram construídas nesta pesquisa. Como parte dos procedimentos metodológicos (desta pesquisa), analisei também as histórias em quadrinhos dos estudantes jovens e adultos da Educação do Campo elaboradas durante o Experimento Didático-Formativo.

É importante assinalar que durante o Experimento Didático-Formativo gravei em vídeo as aulas de história em

quadrinhos que ocorreram nesse experimento, com o fito de desvelar informações pertinentes a esta pesquisa, principalmente no que toca ao desenvolvimento da leitura e da escrita pelo jovem e adulto da Educação do Campo a partir dessa arte sequencial.

Cabe destacar que o visual desempenha papel importante e necessário para descrever aspectos da realidade da qual os camponeses fazem parte. São dados que não podem ser ignorados ou despercebidos, pois possuem uma carga de valores e significados importantes para a pesquisa acadêmica, principalmente para analisar os fenômenos que nela ocorrem.

No que concerne às análises dos dados e etapas desta pesquisa, os estudos de Vigotski na teoria Histórico-Cultural, bem como de seus colaboradores, baseados no materialismo histórico e dialético, fundamentaram as análises que realizei. O elemento principal para a elaboração do método por Vigotski está relacionado aos estudos naturalísticos e dialéticos de Marx e Engels, voltados para o entendimento da história do indivíduo. Vigotski foi bastante influenciado por Karl Marx e chegou a afirmar que o homem não apenas faz parte de seu meio, mas é agente criador desse meio, mantendo relações sociais com o mundo a sua volta. Utilizar nesta pesquisa o Materialismo Histórico Dialético na forma de análise e interpretação dos dados, na perspectiva da teoria Histórico-Cultural, significou entender não apenas a história no processo de mudança desse indivíduo, enquanto sujeito histórico e as contradições presentes na realidade, mas compreender também o desenvolvimento de seus processos mentais a partir de uma atividade de estudo.

Marx e Engels (1974, p. 20) afirmam que as ideias construídas pelo homem, bem como a sua consciência estão relacionadas diretamente à atividade material dos homens, isto é, ligadas à realidade deles. Por isso, dizem que "não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência", pois por ser um produto social, só continuará o sendo enquanto existirem os homens e as suas relações sociais construídas ao longo do percurso histórico da humanidade.

Vigotski (1998, p. 09) entende que o materialismo histórico é a base sociológica mais adequada e coerente da teoria da arte, pois "busca construir uma análise científica da arte a base dos mesmos princípios aplicados ao estudo de todas as formas e fenômenos da vida social [...]". Defende ainda que, nessa perspectiva, a arte só pode ser objeto de estudo se for considerada fundamental e necessária para a vida na sociedade e na relação com a cultura.

Sendo assim, escolhi os fundamentos do materialismo histórico e dialético para esta pesquisa por entender que na pesquisa científica é necessário compreender como se dá a relação entre o homem (jovem e adulto camponês) e a natureza em sua historicidade e transformação. Isto é, a realidade e o objeto deste estudo não são entendidos por mim como imutáveis ou neutros, mas compreendidos em constante movimento e mudança; portanto, é compreender sua totalidade por meio da abstração (pensamento teórico).

Sobre as etapas de execução desta pesquisa de doutorado, num primeiro momento encaminhei o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa da UNESP, campus de Marília, Estado

de São Paulo, visando a atender e a cumprir legalmente as normas e exigências no que se refere ao desenvolvimento de pesquisas científicas, principalmente no que concerne à pesquisa com seres humanos.

Em seguida, realizei um levantamento bibliográfico de autores que auxiliaram no desenvolvimento desta pesquisa. Contudo, é importante ressaltar que a teoria Histórico-Cultural foi a base teórica principal deste estudo, em diálogo com as artes e educação.

O momento seguinte se caracterizou pelo levantamento da instituição de ensino e dos sujeitos da pesquisa - estudantes jovens e adultos do campo e professor de artes, neste caso, eu, na condição de pesquisador, do curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis, e pelo contato com os discentes para que os dados fossem gerados.

Por último, no quarto momento organizei os dados coletados, os quais foram categorizados e analisados por mim, resultando nesta pesquisa.

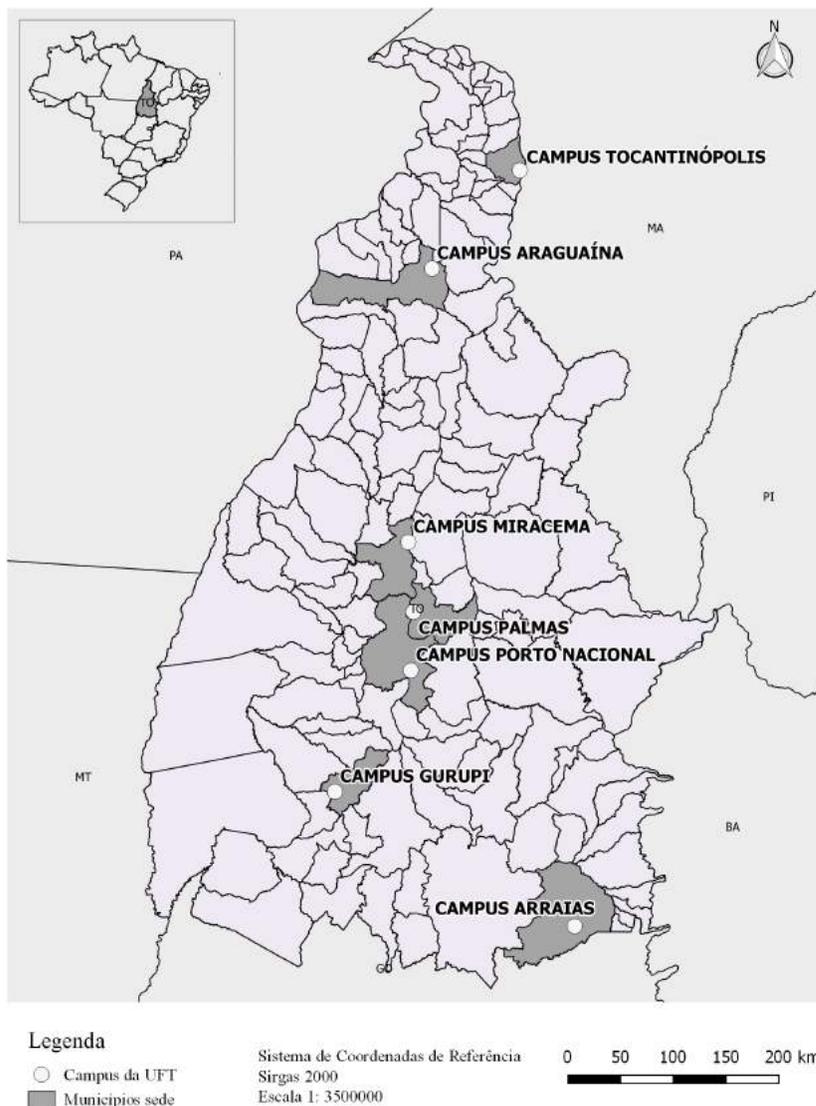
Vale destacar que, ao utilizar os referenciais teóricos durante as análises dos dados obtidos *in loco*, eles me auxiliaram na criação das categorias de análise, o que me levou a produzir novos conceitos, teorias, ideias e questões para estudos futuros, o que pode contribuir para o avanço científico para a área e para a produção de conhecimento em educação. Com efeito, a realização deste estudo resultará em benefícios não só para a instituição de ensino pesquisada, mas para todos os envolvidos na pesquisa, ao ampliar os resultados desta investigação para além da universidade.

1.2 O lócus da investigação: de onde falo

Esta pesquisa de doutoramento foi desenvolvida na Universidade Federal do Tocantins, campus universitário de Tocantinópolis, Estado do Tocantins, local em que atuo como Professor do Magistério Superior. Os sujeitos pesquisados foram alunos jovens e adultos do curso de licenciatura plena em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música desse mesmo campus universitário.

É curioso assinalar que a UFT foi a primeira universidade no país a estabelecer cotas para estudantes indígenas em seus processos seletivos, como o vestibular, por exemplo, a partir do ano de 2004.

No que se refere ao Estado do Tocantins, por ter uma heterogeneidade significativa em sua população, destacando os povos indígenas e a população rural que apresenta uma parcela significativa nesse Estado, se caracteriza por ser multicultural, o que leva a Universidade Federal do Tocantins a ter o desafio de propor e desenvolver práticas educativas que promovam o desenvolvimento de sua população.

Imagem 1 – Mapa do Estado do Tocantins com os *campi* da Universidade Federal do Tocantins.

Fonte: Elaborado por Alef Ricardo Nogueira Diniz (2018).

Como é possível visualizar no mapa acima, atualmente a UFT possui 7 (sete) *campi* universitários, um dos poucos estados brasileiros que mais apresentam estrutura multicampi de uma mesma universidade do país. São distribuídos em diferentes regiões do Estado, a saber: Palmas, sua capital, ao centro, além de Miracema e Porto Nacional; Araguaína ao norte; Arraias ao sudeste; Gurupi no centro sul; e Tocantinópolis localizada no extremo norte, mais precisamente na região conhecida como Bico do Papagaio que, embora tenha sido colonizada há mais de 120 (cento e vinte) anos por colonos em busca de jazidas minerais e por ser uma área pioneira de acesso à Amazônia, é marcada historicamente por muitos conflitos de terra (FERRAZ, 2000).

Pois bem, os *campi* da UFT estão localizados em lugares estratégicos do Estado, como é o caso de Tocantinópolis, situado na divisa com os Estados do Pará (região norte) e Maranhão (região nordeste). Vale destacar que as diferentes territorialidades desse Estado foram ocupadas por indígenas, afrodescendentes entre outros grupos. Em Tocantinópolis, só para se ter uma ideia dessa diversidade, vivem mais de 3000 (três mil) indígenas, a maioria da etnia *Apinaye* (Apinajé) e poucos da etnia *Khraô*, distribuídos em várias aldeias, localizadas na região rural do município.

A Universidade Federal do Tocantins tem a responsabilidade e o compromisso de elevar o nível de escolaridade da população do Estado do Tocantins, "ao oferecer uma educação contextualizada e inclusiva. Dessa forma, a universidade tem desenvolvido ações voltadas para a educação indígena, Educação do Campo e de jovens e adultos" (PPC, 2018, p. 09).

Atualmente, o campus de Tocantinópolis possui quatro (4) cursos de graduação, todos presenciais e de licenciatura plena, a saber: Pedagogia, Ciências Sociais, Educação do Campo com habilitação em Artes e Música e Educação Física. Há previsão de se ter mais um curso até o ano de 2019, que se refere ao bacharelado em Direito, aprovado no Plano de Desenvolvimento do Campus – PDC no ano de 2018. Contudo, o campus ainda não possui cursos de pós-graduação – *stricto sensu* e *lato sensu*, mas estão em fase de planejamento.

O curso de Educação do Campo da UFT é ofertado na modalidade presencial em dois *campi*: Arraias e Tocantinópolis. Foi implantado em 2013, por meio do Edital n.º 02/2012-SESU[15]/SETEC[16]/SECADI[17]/MEC[18]-2012 com apoio do PROCAMPO, com suas primeiras turmas iniciando no início do ano de 2014. O ingresso no curso ocorre por meio do vestibular, sendo que as vagas são distribuídas por meio do sistema universal, através de cota para indígenas, por meio de cotas para quilombolas e cotas para aqueles que concluíram o ensino médio em escolas públicas. As entradas no vestibular ocorrem anualmente, sendo que a primeira entrada no curso ocorreu em 2014 com 120 (cento e vinte) alunos. Atualmente, a entrada no curso é de 40 (quarenta) alunos por ano. A quantidade diminuiu devido ao fato de ter grande evasão no curso, nos últimos 2 (dois) anos, como pode ser visto na tabela abaixo:

---

[15] Secretaria de Educação Superior.
[16] Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
[17] Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
[18] Ministério da Educação.

Tabela 1 – Quantidade de alunos matriculados nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins no período de 2014 a 2018.

Cursos de Licenciatura em Educação do Campo / UFT	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**
Campus de Arraias	120	120	120	59	40
Campus de Tocantinópolis	96	103	83	44	54
Total	**216**	**223**	**203**	**103**	**94**

Fonte: Adaptado de Silva (2018a).

Conforme mostrado na Tabela 1, há uma diminuição na quantidade de alunos que ingressaram no curso de Educação do Campo em Tocantinópolis nos últimos 4 (quatro) anos e, segundo meu entendimento, isso está vinculado a 4 (quatro) fatores: a) ao corte nas bolsas permanência desses estudantes no ano de 2017 pelo MEC e diminuição drástica da oferta dessas bolsas pela UFT em 2018, que ajudam a mantê-los no período de aulas; b) a ausência de um restaurante universitário no campus; c) ausência de transporte que auxilie na locomoção do educando no trajeto da comunidade onde mora até a cidade de Tocantinópolis para fazer o curso; d) a aprovação do Projeto de Emenda Constitucional – PEC nº. 55/2016 que paralisa os investimentos públicos em diversos setores, entre eles, o da educação, por 20 anos, o que acaba sendo um retrocesso no desenvolvimento do país.

Quando essa PEC foi aprovada, o discurso das elites era de "enxugamento" nas despesas que pudessem viabilizar o crescimento econômico do país, porém, na verdade, foi uma forma de concretizar um golpe político ocorrido no Brasil com o *Impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016, em que a

elite do país, assim como o sistema capitalista que só gera lucro para si próprio, se interessava mais no sistema financeiro do que no desenvolvimento da nação. Além disso, com essa PEC, o próprio Plano Nacional de Educação – PNE foi afetado, pois essa política pública destinava um aumento de porcentagem do PIB[19] do país para a educação em até cinco anos (7%), chegando a 10% até 2024, segundo a sua Meta 20 (BRASIL, 2014). Contudo, com essa "PEC da morte", o próprio Plano se mostrou incapaz de concretizar isso, o que afetará negativamente o desenvolvimento da educação brasileira nos próximos anos.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música foi elaborado pela primeira vez em 2013, pelo colegiado desse curso que, na época, era formado por apenas 4 (quatro) professores. No final do ano de 2017 para início de 2018, passou por atualização em sua matriz curricular e parte pedagógica, o qual teve seu corpo docente ampliado, atualmente contando com 15 (quinze) professores – 12 (doze) efetivos e 3 (três) substitutos – de diferentes áreas: Pedagogia (1), Artes Visuais (1), Música (4), Teatro (4), Letras (1), Geografia (2) e Sociologia (2).

Miranda e Cover (2016) argumentam que a escolha pela área de linguagens com habilitação em Artes e Música para o curso de Educação do Campo se justifica pelo fato de suprir a demanda da área nas escolas localizadas na região de Tocantinópolis, principalmente na área de artes, bastante incipiente no Estado.

[19] Produto Interno Bruto.

Num breve diagnóstico realizado[20], foi constatado que a maioria das escolas de Educação Básica da cidade e da região não possui professores formados na área de Artes.

É importante destacar que a arte acompanha o próprio desenvolvimento da sociedade. É manifestada por diferentes meios e tem na educação um meio possível para que o jovem e o adulto da Educação do Campo possam desenvolver suas habilidades, conhecer as diferentes manifestações artísticas a sua volta, ampliar o seu conhecimento cultural, formar conceitos, criar ideias, fomentar críticas da realidade e a ter uma sensibilidade estética. Assim, "enquanto criação essencialmente humana, a arte é produzida em determinada época, contexto, cultura e sociedade" (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2015a, p. 686); portanto, deve ser considerado o contexto social e cultural em que é produzida e analisada.

Nessa direção, a matriz curricular do curso foi estruturada pensando na interdisciplinaridade basicamente entre essas 4 (quatro) áreas: Artes, Educação, História e Sociologia, todas possíveis de serem dialogadas com a Educação do Campo e de acordo com as necessidades e demandas do curso. Assim, o Projeto Pedagógico do Curso é estruturado em três núcleos, a saber: os conteúdos referentes à formação do educador (núcleo comum); os conteúdos referentes às áreas, especificamente das Artes (núcleo específico); e os conteúdos relacionados às atividades complementares, como a extensão, pesquisa, estágios, participação

[20] Os primeiros Trabalhos de Conclusão de Curso de alunos do curso de Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, campus Tocantinópolis, defendidos no final de 2017 e orientados por mim, chegaram a esses resultados em pesquisas realizadas nas escolas de educação básica dessa cidade e região.

em eventos acadêmicos entre outros (núcleo de atividades complementares).

Ter um projeto pedagógico que se estruture a partir das necessidades de aprendizagem do educando, tendo seu contexto como fonte de estudo e pesquisa, articulado com os movimentos sociais, é uma forma de propor um projeto que seja, ao mesmo tempo, articulado com as demandas e necessidades do curso, e que seja emancipador, democrático e inclusivo (VEIGA, 2001). Ou seja, na visão da autora, é preciso superar a concepção conservadora e centralizadora do currículo tradicional, não sendo mero instrumento de controle. Nesse sentido, além de ter a participação da comunidade em sua elaboração, assim como aconteceu no curso de Educação do Campo, quando os movimentos sociais participaram da criação do Projeto Pedagógico do Curso, ele deve conceber a teoria e a prática de forma dialética, ao compreender que no projeto há, de um lado, "a ação que subsidia o pensamento para a construção de novas ideias [...] e de outro, a teoria representada por um conjunto de ideias, sistematizado a partir da prática pedagógica" (VEIGA, 2001, p. 57).

1.3 A região do Bico do Papagaio e a luta pela terra

A luta pela terra[21] é antiga no Brasil. Remonta desde a colonização dos portugueses há mais de 500 (quinhentos) anos que, com a justificativa de "progresso e civilização", se apropriaram da terra no país utilizando, na maioria das vezes, de violência

[21] Terra aqui é entendida como um "bem insubstituível porque compreende não só o solo, mas também a vegetação, as águas, os animais, servindo aos seres humanos como meio de produção de alimento, moradia, abrigo [...]" (RIBEIRO, 2013, p. 134).

contra os nativos que aqui residiam: os índios. Com isso, instauraram o sistema de Capitanias Hereditárias que consistia em doação de terras a grandes beneficiários, conhecidos também como "donatários".

Nesse sentido, é possível dizer que o sistema fundiário brasileiro vem de uma longa e desastrosa trajetória histórica, iniciada no período colonial e que se fortaleceu nas últimas décadas no país com a presença do agronegócio[22], marcada pelas atuações das propriedades privadas e dos grandes proprietários de terras que preservam o *status quo* da elite brasileira (FERRAZ, 2000).

Com a ocupação da terra pelos grandes latifundiários, aqueles que, até então, viviam nela e a tinham como forma de sustento, passaram a não compreender aquele novo espaço instituído, com uma cultura, tradição, valores e visão de mundo diferentes da sua. Soma-se a isso a sua insegurança com a situação e o fato de ser, na maioria das vezes, analfabeto, pobre e sem lugar para morar, passando, por fim, a viver um pesadelo (FERRAZ, 2000).

A respeito da região do Bico do Papagaio, Morissawa (2001, p. 142) destaca que, desde a década de 1940, essa região era ocupada em sua maioria por nordestinos que buscavam um lugar para viver e trabalhar. Nessa época, ninguém possuía escritura de terra[23], pois não se preocupavam com isso, ao entenderem que

---

[22] Envolve o setor de máquinas e tecnologia para a produção agrícola. É dirigido por grandes proprietários de terras, vinculados à indústria e ao comércio financeiro, culminando na produção e exportação de produtos primários, como, por exemplo, na celulose para a produção de papel (RIBEIRO, 2013).

[23] De acordo com Morissawa (2001), embora a terra no Brasil tenha uma função social, segundo a Constituição de 1988, ainda é mantida por poucos latifundiários e grileiros que concentram um grande número de terras no país, para simples especulação.

"isso seria a arma para estranhos arrancarem dos posseiros a dádiva divina".

Contudo, em 1960, durante o Governo de Juscelino Kubitschek e com o projeto de desenvolvimento vigente no país, esse cenário de tranquilidade mudou. Com a construção de um trecho da rodovia denominada de "Belém-Brasília" na região do Bico do Papagaio, muitos grileiros[24] chegaram e começaram a expulsar os posseiros, em alguns casos, com violência. Dez anos depois se instala nessa região a Comissão Pastoral da Terra - CPT que, na liderança de Padre Josimo Morais Tavares, começou a desenvolver trabalhos em favor dos trabalhadores rurais, o que levou a ser odiado pelos grandes proprietários de terra do Bico do Papagaio, sendo assassinado em 1986 por um pistoleiro (MORISSAWA, 2001). Esse acontecimento é considerado o principal momento histórico dos conflitos ocorridos nessa região e um dos principais em Tocantins, envolvendo posseiros e fazendeiros.

Ferraz (2000) assevera que o campo é lugar de tensão entre aqueles que defendem esse espaço como meio de sobrevivência, trabalho e vida (camponeses) e aqueles que veem o campo como uma mercadoria, sob a perspectiva da propriedade privada (latifundiários e o agronegócio).

Pensar que na luta pela terra não há conflitos nem tensões entre camponeses e propriedade privada é uma hipocrisia. A história conta que o Brasil sempre concentrou grandes propri-

[24] Termo usado para designar pessoas que se apossam de terras alheias por meio de escritura falsas.

edades de terra, o que leva a compreender que a Reforma Agrária ainda é uma questão bem problemática no país.

1.4 O jovem e o adulto da Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins

Os sujeitos jovens e adultos do curso de Educação do Campo com habilitação em Artes e Música da Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis, participantes da pesquisa para consecução desta pesquisa, são oriundos de diferentes regiões do Estado e também do Estado do Maranhão. Moram em assentamentos, povoados, em comunidades quilombolas, aldeias indígenas, na própria cidade entre outras localidades. Trazem uma larga experiência de vida marcada por uma rica e significativa cultura de sua comunidade, embora passem por grandes desigualdades sociais, econômicas e políticas.

Há uma diversidade[25] significativa nos sujeitos pesquisados. Fazem parte de diferentes etnias, gêneros, religiões, de diferentes comunidades camponesas, apresentam diferentes maneiras de viver e de produzirem seu sustento. São caracterizados como "pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos [...]" (CALDART, 2011b, p. 153). Lutam para transformar a realidade da qual fazem parte, realidade pautada por grande desigualdade

[25] No entanto, essa diversidade e diferenças não apagam a identidade do jovem e do adulto que vive no campo, pois são só um povo que tenta superar as mazelas que a sociedade lhe impõe, como a discriminação social, cultural, política e econômica (CALDART, 2011b).

social e contradições. Contudo, transformando-a, passam a ter condições de se inserirem criticamente na sociedade, pois é na transformação da realidade que o processo de humanização desse povo é retomado, e tem na educação o meio para chegar a isso.

Para Kosic (1976, p. 14), a realidade não é apresentada ao indivíduo como algo externo ao mundo e complementar ao seu conhecimento; ao contrário, ela se apresenta como um campo em que o indivíduo exerce uma atividade sensível e prática, isto é, "cria suas próprias representações das coisas e elabora um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade". Além disso, na representação das coisas, o indivíduo não age como um mero conhecedor da realidade, mas com atitude objetiva e prática com ela e com as outras pessoas a sua volta, exercendo, enquanto sujeito histórico, relações sociais diversas.

Quando selecionei os sujeitos desta pesquisa e os entrevistei, neste caso, os alunos que participaram da disciplina de História em Quadrinhos, na qual foi desenvolvido o Experimento Didático-Formativo, eles estavam matriculados no sexto período do curso (6° período); portanto, terceiro ano de graduação, já que o curso é uma licenciatura plena de, no mínimo, 4 (quatro) anos e máximo de 6 (seis) anos para a sua integralização.

A turma tinha, na época da pesquisa, 40 (quarenta) alunos matriculados. Entrevistei 36 (trinta e seis) estudantes, os mesmos que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – aceitando participar voluntariamente desta investigação. Contudo, vale destacar que todos os alunos matriculados cursaram essa disciplina, mas esses 36 (trinta e seis) citados foram os que me

concederam as entrevistas que, num universo de 40 (quarenta) alunos, do ponto de vista estatístico, é altamente significativo.

Abaixo, segue uma Tabela que construí sobre o perfil desses jovens e adultos:

Tabela 2 - Sujeitos da pesquisa: jovens e adultos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFT/Tocantinópolis.

Nome[26]	**Idade**	**Cidade/Comunidade onde mora**
A1	27 anos	Tocantinópolis-TO
A2	35 anos	Angico-TO
A3	22 anos	Tocantinópolis-TO
A4	43 anos	Darcinópolis-TO
A5	35 anos	São Pedro dos Crentes-MA
C1	27 anos	Santa Terezinha do Tocantins-TO
C2	31 anos	Quilombola de Cocalinho-TO
C3	32 anos	Cidelândia-MA
C4	20 anos	Tocantinópolis-TO
C5	41 anos	Amarante-MA
D1	36 anos	Distrito de Araguanópolis-TO
E1	30 anos	Araguatins-TO
E2	27 anos	Aguiarnópolis-TO
E3	44 anos	Assentamento 1° janeiro – Palmeiras do Tocantins-TO
E4	34 anos	Santa Terezinha do Tocantins-TO
E5	22 anos	Santa Terezinha do Tocantins-TO
G1	24 anos	Distrito de Natal-TO

[26] Os nomes dos jovens e adultos camponeses foram designados pela primeira letra de cada nome deles, para respeitar os seus anonimatos e a Ética para pesquisa em Ciências Humanas.

G2	37 anos	Palmeiras do Tocantins-TO
G3	23 anos	Amarante-MA
I1	50 anos	Axixá do Tocantins-TO
I2	29 anos	Chácara Palmeiras (Araguatins) - TO
J1	23 anos	Tocantinópolis-TO
J2	48 anos	Tocantinópolis-TO
J3	32 anos	Aldeia Apinaye - TO
L1	35 anos	Axixá do Tocantins-TO
L2	25 anos	Tocantinópolis-TO
L3	31 anos	Projeto Assentamento Água Branca-TO
L4	28 anos	Santa Terezinha do Tocantins-TO
M1	24 anos	Nazaré-TO
M2	42 anos	Palmeiras do Tocantins-TO
M3	20 anos	Tocantinópolis-TO
M4	42 anos	Palmeiras do Tocantins-TO
N1	27 anos	Santa Terezinha do Tocantins-TO
R1	21 anos	Tocantinópolis-TO
R2	29 anos	Quilombola de Cocalinho/Santa Fé do Araguaia-TO
S1	40 anos	Tocantinópolis-TO
S2	39 anos	Angico-TO
T1	20 anos	Tocantinópolis-TO

Fonte: Do autor (2016).

Os sujeitos desta pesquisa são, em sua maioria, trabalhadores, geralmente têm que se deslocarem de uma comunidade/cidade a outra para trabalharem. São percursos longos, desgastantes e, na maioria dos casos, têm que se deslocarem

até a universidade para estudarem. Inclusive, enquanto professor desse curso, tive a oportunidade de conhecer alguns desses percursos, pois já desenvolvi atividades de ensino, pesquisa e extensão com os alunos nos tempos comunidades[27] e, confesso: não é fácil se deslocar em determinadas localidades, devido à falta de políticas públicas e interesse público em asfaltar, por exemplo, estradas que levam a povoados, assentamentos e comunidades quilombolas, deixando algumas, em períodos de chuva, praticamente isoladas. A maioria dos estudantes não possui vínculo empregatício, o que os fazem depender da bolsa permanência[28] para se manter na universidade, quando essa não atrasa. Alguns dos relatos abaixo trazem um pouco dos desafios enfrentados pelos jovens e adultos da Educação do Campo desta pesquisa, quando perguntei a eles quais as principais dificuldades encontradas por eles ao longo do curso:

> *Olha, hoje, é a questão do deslocamento...principalmente para a gente que vem de fora. Porque, assim...e também moradia...é uma dificuldade muito grande que eu acho. Porque é o seguinte, se a gente não tivesse essa bolsa, a gente não conseguiria fazer esse curso...seriam poucos que conseguiriam. (A5)*

---

[27] É preciso esclarecer que os cursos de Educação do Campo no Brasil funcionam em regime de alternância, isto é, no período de aulas na universidade (Tempo Universidade ou Tempo Escola), os alunos assistem às aulas, fazem pesquisas, recebem orientações de professores entre outras atividades acadêmicas. No período denominado de Tempo Comunidade, os educandos voltam para as suas comunidades onde residem (a maioria reside fora da cidade), para, além de voltarem a sua realidade, como trabalhar nas lavouras, colheitas em determinados períodos do ano, entre outros, desenvolvem as atividades programadas no Tempo Universidade, como pesquisas, projetos de extensão, estágios em escolas (Estágio Curricular Supervisionado), experimentos, orientações de professores entre outras atividades.

[28] O valor da bolsa permanência é de R$ 400,00.

Professor, o meu existe um bocado, porque primeiro de tudo, é como se manter aqui, porque você já pensou professor quem trabalha de roça, eu trabalho de roça, meu esposo trabalha de roça, a gente trabalha para se manter lá e aqui...já pensou professor, uma diária é 50, 60 reais...aqui professor é 400 reais...não dá pra gente passar bem não, a gente passa porque tem que estudar né. (C5)

As dificuldades encontramos nos transportes e também na parte financeira, pois os recursos que recebemos são muito poucos para lidar com despesas como moradia e comida. (E3)

Professor, até esses dias a dificuldade que a gente tá tendo, vindo fazer o curso aqui é se ausentar da nossa cidade, mensalmente a gente tá fazendo esse percurso, a dificuldade maior que a gente tem é de se manter...fazendo esse percurso, tá entendendo? (G3)

Transporte, pois é muito longe e difícil para mim chegar até o curso...pois tenho que andar 7km a cavalo, 32km de moto até chegar em um lugar para pegar o ônibus para poder chegar até aqui...e muitas vezes quando não dá pra vir de cavalo, vou a pé mesmo. E muitas vezes não dá tempo de fazer todos os trabalhos por não ter internet e computador, pois ando 60km para poder fazê-los. (I2)

Esses depoimentos deixam claro que as maiores dificuldades dos estudantes para dar continuidade em seus estudos na universidade se referem ao deslocamento e a permanência na cidade de Tocantinópolis para fazer o curso. Deparei-me diversas vezes com alunos na universidade no período das aulas (tempo universidade) dividindo a mesma marmita, pois não tinham dinheiro para comprar comida, o que me marcou profundamente enquanto ser humano e professor. Isso é muito triste e

preocupante, pois, como estudar e aprender com fome? Como permanecer em uma instituição/campus se ela não oferece condições adequadas para manter esse estudante no curso? Se o campus não tem um restaurante universitário? Se as bolsas atrasam constantemente? Não tenho dúvidas de que esse é apenas um dos motivos que levam muitos alunos a faltarem às aulas, deixam de frequentá-las, ficam desanimados e desmotivados em aprender. Consequentemente, desistem do curso, não porque querem ou não se identificam com ele, mas porque não têm condições de se manterem e continuar seus estudos.

De acordo com o meu entendimento, penso que ele ou ela (jovem e o adulto) está ali para estudar, ter um diploma universitário e trabalhar na escola do campo, e isso nunca foi tarefa fácil para o camponês. Não é qualquer indivíduo. É o homem e a mulher do campo. São trabalhadores há muito tempo no campo, não dá para separar isso. Se a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras também se mostra precária, imaginem numa escola do campo? É onde nem sempre tem água potável, transporte escolar, materiais didáticos e infraestrutura adequada para receber esse camponês, sem falar que essas escolas são, em sua quase totalidade, multisseriadas. A realidade do campo é bem diferente da cidade. Além disso, a maioria é trabalhadora, vive no campo e tem nesse espaço o lugar de seu sustento e sobrevivência e, quando vem para a cidade dar continuidade em seus estudos, sua situação de permanência no curso se agrava com o atraso das bolsas.

Esse sujeito histórico, que fez parte desta investigação, que acorda na maioria das vezes de madrugada para viajar o dia todo

para chegar à universidade (quando não viaja dias[29]), às vezes a cavalo ou percorrendo longos trechos a pé, e que vive nessa realidade que não é mostrada para a maioria das pessoas, é o sujeito camponês, que luta pela terra e por melhores condições de viver e trabalhar nela. E quando vem para a universidade, ele se depara com uma realidade totalmente contrária àquela na qual nasceu, cresceu e construiu os seus saberes, as suas identidades e culturas: mais desafiadora e com problemas que nem sempre ele conseguirá resolver.

São esses os sujeitos desta pesquisa: estudantes universitários de diferentes localidades, etnias[30], idades e experiências de vida, que voltam à universidade para continuar os estudos, para terem condições de lutarem pela terra a qual entendem ser o seu espaço de vida e sustento, para viverem e permanecem em suas comunidades, para conseguirem um diploma de ensino superior e, por fim, serem "mais vistos" pela sociedade tão discriminadora com eles, e terem chances de melhorarem suas condições de vida. São essas questões que os possibilitam a tomarem consciência da realidade da qual vivem, materializadas em seus relatos orais e nas histórias em quadrinhos produzidas por eles, realidade essa sobre a qual constroem e "desconstroem", embora contraditória, mas importante para a consolidação desses indivíduos enquanto sujeitos históricos.

[29] Alguns alunos do curso que moram em Jalapão-TO, levam praticamente 2 dias para chegar a Tocantinópolis para cursar as aulas do curso. Isso, devido ao trajeto precário dessa cidade até a universidade.

[30] Como dito anteriormente, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música da UFT/Tocantinópolis possui indígenas da etnia *Apinayé*.

1.5 O Experimento Didático-Formativo

A minha intenção neste tópico é descrever os pressupostos que levaram a elaboração do Experimento Didático-Formativo a partir da teoria Histórico-Cultural e explicar como ele foi pensado, elaborado, contextualizado e executado por mim, para a geração dos dados nesta investigação. Para isso, trago alguns teóricos que entendo serem alguns dos principais responsáveis para a sua sistematização e que me ajudaram a elaborá-lo na produção desses dados.

A princípio, tive dificuldades em adequar o Experimento Didático-Formativo ao meu Plano de Disciplina das Histórias em Quadrinhos, pois pensei que, enquanto pesquisador, não poderia analisar o próprio plano elaborado por mim. Contudo, a partir das leituras feitas, pude compreender que a teoria Histórico-Cultural, bem como as contribuições teóricas desse experimento me auxiliaram na sua elaboração baseado nessa disciplina e me fizeram entender que a investigação é mais que uma simples produção de conhecimento, é algo que precisa transformar o ser humano, tanto eu enquanto pesquisador quanto aqueles sujeitos jovens e adultos que participaram da pesquisa. Entendo que, se a universidade não transforma os indivíduos que a frequentam, neste caso, os alunos, então não está fazendo adequadamente o seu papel de instituição formadora para o desenvolvimento pleno de seus educandos. Além disso, modifiquei o Plano no sentido de propor avanços no conteúdo e no seu ensino, o que dialoga com o ensino desenvolvimental e os pressupostos dessa teoria que trago neste livro.

Diante desse cenário, o meu objetivo era propor um ensino que possibilitasse um avanço no aprendizado dos jovens e dos adultos camponeses; portanto, que desenvolvessem suas funções psicológicas superiores a partir de uma atividade de estudo que envolvesse signos verbais e a escrita. Assim, comecei a elaborar o experimento, tendo como base o Plano da Disciplina de HQ, e nos estudos realizados de Davídov (2014; 1997; 1988; 1978), Vigotski (2010; 2009; 2007; 2001; 2000; 1999; 1998) e Aquino (2017; 2015; 2013), principalmente, três autores que muito contribuíram para que eu conseguisse construir o experimento. Com isso, consegui desenvolvê-lo em Programa (Tabela 2), contendo tarefas e ações que foram realizadas em cada aula experimental pelos educandos jovens e adultos camponeses, a partir de leituras verbais, visuais e produções artísticas (desenhos) que totalizaram 10 (dez) aulas em um semestre, ou seja, executei o experimento em 10 (dez) aulas da disciplina de História em Quadrinhos, ao longo de 6 (seis) meses. A ideia principal do Experimento Didático-Formativo é que o ensino por ele organizado aumenta a qualidade da aprendizagem e, consequentemente, do desenvolvimento pleno dos educandos (AQUINO, 2017).

Ademais, o experimento me permitiu constatar o desenvolvimento dos alunos e das suas novas formações intelectuais desenvolvidas nesse experimento, além de ter me possibilitado, enquanto pesquisador, intervir nas formações psíquicas e nos processos didáticos e pedagógicos construídos ao longo das aulas experimentais.

Segundo Vigotski (2007, p. 59-60), os métodos da experimentação psicológica buscam considerar a forma pela qual os

problemas psicológicos eram analisados e solucionados. É nesse sentido que o autor afirma que, de uma forma geral, qualquer abordagem nova de um problema científico implica a utilização de novos métodos de pesquisa e análise. Para o autor, esses experimentos se baseiam na "estrutura estímulo-resposta", ou seja, o psicólogo busca comparar o indivíduo com alguma situação-estímulo, para depois, examinar e analisar os resultados encontrados. Assim, "a verdadeira essência da experimentação é evocar o fenômeno em estudo de uma maneira artificial (e, portanto, controlável) e estudar as variações nas respostas que ocorrem, em relação às várias mudanças nos estímulos".

Com esse pensamento, Vigotski (2007) chama a atenção ao fato de que esse experimento não é adequado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especificamente de comportamento. Como dito anteriormente neste capítulo, o elemento principal para a elaboração do método por Vigotski está relacionado aos estudos naturalísticos e dialéticos de Engels e Marx, voltados para o entendimento da história do indivíduo. Nesse sentido, aborda três princípios que fundamentam a sua abordagem na análise das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2007, p. 63):

> a) Analisar processos e não objetos – a psicologia do desenvolvimento e não a psicologia experimental é que fornece a abordagem da análise que necessitamos. Nosso método pode ser chamado de "desenvolvimento experimental", no sentido de que provoca um processo de desenvolvimento psicológico;
> b) Explicação x descrição – a análise psicológica rejeita descrições nominais e busca determinar as relações dinâmico-

> causais. Na análise, é preferível utilizar a explicação do que a descrição;
> c) O problema do "comportamento fossilizado" – [...] Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético.

A citação é importante. Em síntese, Vigotski recusava os métodos da psicologia experimental, levando-o a buscar novos métodos de investigação, que estivessem relacionados ao materialismo histórico dialético (AQUINO, 2013). É a partir desses pressupostos que o experimento formativo surgiu por meio dos estudos de Vigotski e seus principais colaboradores - Davídov, Leontiev e Luria - os quais entendiam ser um método eficiente para estudar o desenvolvimento mental do indivíduo a partir de experimentos, sendo, portanto, um método adequado para compreender os processos psicológicos superiores. A partir desse método, foi criado por outros teóricos da teoria Histórico-Cultural, Zankov (1984) e Davídov (1988), no campo da didática desenvolvimental o Experimento Didático-Formativo, voltado para o desenvolvimento dos processos mentais humanos por meio da atividade de estudo. Na verdade, esse método é a evolução do método experimento genético criado por Vigotski (método genético-modelador).

Davídov (1988) entendia que a organização do ensino necessitava de um método que, a partir dos pressupostos da teoria Histórico-Cultural, deveria pesquisar o desenvolvimento do pensamento dos estudantes. Destaca que uma das principais características desse método é a intervenção ativa do pesquisador nos processos mentais que está estudando.

Nesse sentido, entendo o Experimento Didático-Formativo como sendo:

> [...] intervenção ativa do pesquisador nos processos mentais que ele estuda. Neste aspecto, difere substantivamente do experimento de constatação que enfoca só o estado, já formado e presente de uma formação mental particular. A realização do experimento formativo pressupõe a projeção e modelação do conteúdo de novas formações mentais a serem constituídas, dos meios psicológicos e pedagógicos e das vias de sua formação. (DAVÍDOV, 1988, p. 108).

Dito de outra forma, devo buscar novos meios que possibilitem ao estudante jovem e o adulto da Educação do Campo a compreender e avançar no conteúdo. Mas, tal avanço só é possível a partir de uma atividade de estudo que impulsione esse desenvolvimento. Daí, esse método está relacionado a esse tipo de atividade, que vai se referir ao desenvolvimento mental dos estudantes na educação, teoria essa defendida por Davídov, a qual desenvolvi nesta investigação. Consequentemente, o Experimento Didático-Formativo me possibilitou planejar as atividades que eu desejaria pesquisar e executar com os estudantes, e colocá-las em movimento a partir das tarefas realizadas.

De acordo com essas reflexões, é necessário que a escola e a universidade pensem teoricamente, que provoquem nos seus alunos essa necessidade, que considerem e valorizem todas as disciplinas curriculares, inclusive Arte, tão desvalorizada na sua grade curricular da Educação Básica, e não apenas algumas. Assim, em vez de trabalhar predominantemente com o conhecimento empírico (aparência) devem trabalhar com o conhecimento teórico

(essência) com seus alunos. Isto é, deve-se sair do conhecimento empírico (isolado) para o teórico (totalidade).

Davídov (1988) enfatiza que este método se baseia na estrutura de novos programas de ensino e de procedimentos para efetivá-los. Assim sendo, o ensino e a educação desenvolvidos não ocorrem a partir de um nível mental já formado nos alunos, mas por mediação do professor, por meio de procedimentos que visam ativar nos alunos outro nível de desenvolvimento mental, que possibilite avançar/impulsionar o conhecimento. Em outras palavras, deve-se partir primeiro do abstrato para chegar ao concreto, e não o contrário, pois deve-se partir daquilo que a pessoa já sabe.

No caso desta investigação, o jovem e o adulto da Educação do Campo utilizam a palavra como instrumento para se comunicar, e têm no experimento e, consequentemente, na atividade (tarefas e ações) desenvolvida, o desencadeamento da formação de conceitos. A partir dessa afirmação, é possível afirmar que os estudos sobre a formação dos conceitos se concretizam pelo Experimento Didático-Formativo.

Aquino (2015, 2017) corrobora essa afirmação ao dizer que o principal pressuposto desse método é que o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento pode impulsionar a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento do estudante. Aquino esclarece que esse método comprova a tese de Vigotski e de seus colaboradores, no que concerne ao ensino desenvolvimental dos processos psicológicos superiores enquanto campo de estudo na educação; com efeito, se baseia na Didática. Além disso, para esse teórico, esse método possibilita estudar os processos mentais de

alunos em situação de aprendizagem escolar. A partir do entendimento sobre esse método por Aquino (2015, 2017), que entendo ter sido o mais adequado para a elaboração dos procedimentos metodológicos da minha pesquisa, construí o Experimento Didático-Formativo a partir das quatro etapas propostas por ele:

a) Revisão da literatura e diagnóstico da realidade a ser estudada;
b) Elaboração do sistema didático experimental;
c) Desenvolvimento do Experimento Didático-Formativo;
d) Análise dos dados e elaboração do relatório;

Na primeira etapa realizei uma pesquisa bibliográfica de autores da teoria Histórico-Cultural e da Didática, citados ao longo desta investigação, para montar um quadro teórico que pudesse ajudar a fundamentar a minha pesquisa de doutorado. Nessa fase, realizei um diagnóstico da realidade pesquisada, neste caso, Tocantinópolis, na qual se localiza o campus Universitário de Tocantinópolis e, consequentemente, o curso de Educação do Campo com habilitação em Artes e Música da Universidade Federal do Tocantins, desse campus. Levantei também as necessidades de ensino e da disciplina trabalhada nesta investigação. Além disso, fiz também uma revisão documental ao analisar o Projeto Pedagógico do Curso – PPC e o Plano de Ensino da disciplina de História em Quadrinhos. Vale destacar que foi nesse momento que caracterizei a turma pesquisada, apresentada neste capítulo (Tabela 1).

A etapa seguinte se caracterizou pela elaboração do Plano de Ensino por mim, mas sem alterar os conteúdos da disciplina de História em Quadrinhos já colocados anteriormente. Submeti esses conteúdos a uma organização didática superior baseada nas ideias de Davídov e colaborares do experimento, como pode ser visto mais claramente no Experimento Didático-Formativo apresentado na Tabela 3 deste capítulo. Nos pressupostos de Aquino (2015, 2017) e de Davídov (1988), elenquei os principais critérios científicos para a elaboração do Programa da Disciplina estruturado por mim: a) sem mudar o conteúdo, busquei os princípios gerais e os fundamentos dos conteúdos; b) elenquei a relação entre os objetivos da disciplina e os conteúdos de histórias em quadrinhos; c) tentei deixar claro nesse Programa a apropriação da experiência humana com a produção de conhecimento científico por parte dos estudantes jovens e adultos da Educação do Campo; d) propus tarefas aos alunos, de acordo com as dificuldades deles, que foram solucionados por eles mesmos ao longo das aulas experimentais, com minha mediação; e) utilizei recursos didáticos como o *datashow* para apresentar imagens de histórias em quadrinhos e a contextualização histórica dessa linguagem aos alunos; f) desenvolvi o sistema de tarefas de estudo para cada aula experimental, divididas em unidades didáticas, que tinham o objetivo de apresentar o sistema conceitual da disciplina trabalhada nesse experimento aos educandos.

A observação das aulas experimentais foi o principal instrumento de coleta de dados na terceira etapa desse experimento, pois trabalhei com registros visuais das histórias em quadrinhos, com a gravação em vídeo de todas as aulas

experimentais e com as observações das ações ocorridas na sala de aula ao longo do experimento. Além disso, durante o período de geração de dados, realizei entrevistas semiestruturadas e individuais com os jovens e adultos camponeses da turma pesquisada e que participaram do experimento, com o objetivo de aprofundar nas informações obtidas no experimento. É importante ressaltar que foi nessa etapa que organizei e categorizei os dados gerados para as análises feitas nesta pesquisa. A partir disso, pude descrevê-los e explicá-los, a partir do fenômeno dado e na relação com o problema colocado nesta investigação, o que caracterizou a última etapa do experimento realizado com os jovens e adultos da Educação do Campo.

São essas as etapas que esta pesquisa de doutorado seguiu, a partir de uma atividade de estudo relacionada a leituras e produções de histórias em quadrinhos com estudantes jovens e adultos do campo no decorrer das aulas experimentais de História em Quadrinhos do curso de Educação do Campo, da Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis.

Sob o meu ponto de vista, o Experimento Didático-Formativo é um método que organiza o ensino, ao possibilitar o educando jovem e o adulto camponês a desenvolver as suas funções psíquicas durante a formação de conceitos e, consequentemente, na construção de seu desenvolvimento integral, tendo a aprendizagem como fator desse desenvolvimento. Ou seja, esse experimento é um meio de investigação que possibilita estudar as transformações no desenvolvimento mental dos indivíduos a partir da mediação do pesquisador durante o experimento.

É importante salientar que a minha escolha por esse experimento se deu por dois motivos: i) está vinculado aos pressupostos da teoria Histórico-Cultural, além de entender que esse método possibilita ao educando a avançar no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores; ii) por entender que, com esse método, seria possível alcançar os objetivos desta pesquisa, bem como compreender as questões colocadas nesta investigação.

Sendo assim, apresento o experimento desenvolvido com os jovens e adultos da Educação do Campo, bem como as tarefas de estudo e ações trabalhadas com esses estudantes. Vale destacar que a atividade que o aluno realizou era uma história em quadrinhos a partir da produção de textos verbais e desenhos. Portanto, entendo nesta pesquisa as histórias em quadrinhos como atividade de estudo, que pode ajudar a desenvolver as funções psicológicas superiores dos jovens e adultos camponeses a partir de leituras e desenhos das histórias em quadrinhos.

Tabela 3 – Experimento Didático-Formativo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM HABILITAÇÃO EM ARTES E MÚSICA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE TOCANTINÓPOLIS
PLANO DE UNIDADE DIDÁTICA – HISTÓRIA EM QUADRINHOS
TURMA: 6° PERÍODO

Objetivo Geral: Investigar como se desenvolve o letramento estético a partir de signos visuais e da escrita para compreender a realidade do jovem e do adulto da Educação do Campo.

1° TAREFA DE ESTUDO: CARACTERIZAÇÃO DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS				
Objetivo	**Conteúdo**	**Desenvolvimento Metodológico**	**Avaliação**	**Recursos**
- Identificar as características das histórias em quadrinhos.	- Conceito, história e caracterização de história em quadrinhos.	**1° ação:** Apresentação do Plano de Disciplina e do tema que será estudado. **2° ação:** Em seguida, mostrar imagens de diferentes tipos e perguntar aos alunos se uma sequência de imagens pode ser considerada histórias em quadrinhos? Se desenhos com textos verbais são também quadrinhos? **3° ação:** A partir das respostas dos alunos, perguntar: o que são histórias em quadrinhos? Quando surgiu a história em quadrinhos? Perguntar aos alunos se já leram alguma HQ; se conhecem alguma HQ, personagem, história, artista; se gostam de HQ, se leram na escola? **4° ação:** Que relação fazem com a leitura e a escrita? **5° ação:** Com o objetivo de ampliar o entendimento das HQs e sua caracterização, perguntei: Como as falas são representadas e desenvolvidas nos quadrinhos? E os sons (onomatopeias)? Como são reproduzidos? Quais os outros elementos da linguagem visual das HQs?	- Observação do discurso produzido pelos alunos a respeito das histórias em quadrinhos.	Textos, imagens, Datashow.

2° TAREFA DE ESTUDO: A LEITURA DO TEXTO VERBAL E DO TEXTO NÃO VERBAL NAS HQS				
Objetivo	**Conteúdo**	**Desenvolvimento Metodológico**	**Avaliação**	**Recursos**
- Compreender o que é um texto verbal e um texto não verbal (visual).	- Caracterização e compreensão de um texto verbal e de texto não verbal (visual).	**1° ação:** Revisar com os alunos o que viram na 1ª aula. Em seguida, perguntar aos alunos o que entendem por texto; como se constitui um texto; se um texto pode ser visual (imagem), se pode assumir diferentes significados. O que é um texto escrito. **2° ação:** Após as respostas dos alunos, apresentar a eles(as) HQs com apenas imagens e HQs com imagens e textos verbais. Em seguida, perguntar aos alunos se conseguem diferenciar texto verbal de texto não verbal; se conseguem produzir histórias verbais e não verbais. **3° ação:** O que entendem por linguagem. **4° ação:** Em seguida, perguntar aos alunos o que entendem por leitura. O que é ler. A leitura pode ser apenas por meio de escrita? Ou por imagens também? **5° ação:** Em seguida, perguntar aos alunos o que entendem por escrita.	- Observação do discurso produzido pelos alunos a respeito das histórias em quadrinhos, leitura e escrita.	- Datashow. - Revistas de HQs.

3° TAREFA DE ESTUDO: LEITURA E COMPREENSÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS				
Objetivos	**Conteúdo**	**Desenvolvimento Metodológico**	**Avaliação**	**Recursos**
- Realizar leituras de revistas de HQs. - Desenvolver habilidades de leitura. - Conhecer os elementos da linguagem visual das histórias em quadrinhos.	- Caracterização e compreensão de uma história em quadrinho a partir da leitura de uma HQ.	**1° ação:** Levar revistas de HQs a eles e solicitar para que os alunos leiam as revistas. **2° ação:** Em seguida, apresentar algumas imagens de HQ (desenhos, histórias entre outros) e perguntar aos alunos se as HQs podem ser consideradas formas de leitura e de escrita.	- Observação do discurso produzido pelos alunos a respeito das histórias em quadrinhos, leitura e escrita.	Datashow - Revistas de HQs.

4° TAREFA DE ESTUDO: PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBAIS NAS HQS				
Objetivos	**Conteúdo**	**Desenvolvimento Metodológico**	**Avaliação**	**Recursos**
- Produzir textos verbais de HQs. - Compreender o que é um texto narrativo.	- Produção de textos. - Texto narrativo. - Histórias de vida e imaginação.	**1° ação:** Revisar o que viram na 3ª aula. **2° ação:** A partir de suas experiências leitoras, e das últimas aulas, solicitar aos alunos que criem um texto narrativo (texto que conta uma história) sobre a história em quadrinhos que irão produzir. O texto pode se basear no contexto camponês dos alunos, abordando questões sobre o trabalho, a cultura, a arte entre outros temas do povo do campo, ou mesmo, ser da imaginação do aluno. Deverá ainda conter personagens, onomatopeias, cenários e outros elementos que interessarem colocar na história, característicos das HQs. **3° ação:** Entregar aos alunos folhas almaço para que possam escrever o texto das histórias.	- Observação do discurso produzido pelos alunos a respeito das histórias em quadrinhos, leitura e escrita.	Datashow - Folhas para produção das histórias.

5° TAREFA DE ESTUDO: PRODUÇÃO DE TEXTOS NÃO VERBAIS (VISUAIS) NAS HQS				
Objetivos	**Conteúdo**	**Desenvolvimento Metodológico**	**Avaliação**	**Recursos**
- Iniciar os alunos nas práticas artísticas visuais. - Produzir textos não verbais (desenhos) das histórias verbais.	- Produção visual de uma história em quadrinhos.	**1° ação:** Revisar o que viram na 4ª aula. Perguntar aos alunos como um desenho pode ser feito. Quais materiais posso utilizar para fazer um desenho, deixando claro para todos que não importa se sabe ou não sabem desenhar. **2° ação:** Apresentar uma técnica de desenho geométrico, esboços de diferentes figuras para a produção dos desenhos de HQs aos alunos. É possível desenhar diferentes objetos com essa técnica? **3° ação:** Entregar aos alunos os materiais para a produção visual das HQS: papéis folhas sulfites para esboços, lápis preto HB/2, borrachas, réguas. **4° ação:** Solicitar aos alunos para que, a partir do texto criado por eles, que criem os desenhos das histórias, bem como outros elementos que se interessarem ou que façam parte de suas histórias (personagens, cenários, onomatopeias etc.). Nesse momento, será iniciado o esboço das histórias, antes que sejam arte-finalizadas.	- Coerência nos desenhos realizados com os textos produzidos.	- Papéis sulfites; - Lápis preto HB/2 Borracha; - Réguas.

6º TAREFA DE ESTUDO: PRODUÇÃO DE TEXTOS NÃO VERBAIS (VISUAIS) NAS HQS – 2º PARTE				
Objetivo	**Conteúdo**	**Desenvolvimento Metodológico**	**Avaliação**	**Recursos**
- Produzir textos não verbais (desenhos) das histórias verbais. - Criar os desenhos das HQs. - Ampliar a memória visual.	- Produção visual de uma história em quadrinhos. - Referências visuais de objetos e diferentes elementos do cotidiano.	**1º ação:** Solicitar aos alunos para que, a partir do texto criado por eles, continuem a criarem os desenhos das histórias, bem como outros elementos que se interessarem ou que façam parte de suas histórias (personagens, cenários, onomatopeias etc.). Nesse momento, será feito o esboço das histórias, antes que sejam arte-finalizadas. **2º ação:** Apresentar aos alunos diferentes objetos e elementos do cotidiano, para que possam ampliar mais suas referências visuais no desenvolvimento das HQs.	- Coerência nos desenhos realizados com os textos produzidos.	- Papéis sulfites; - Lápis preto HB/2 Borracha; - Réguas.

7° TAREFA DE ESTUDO: PRODUÇÕES DE TEXTOS NÃO VERBAIS (VISUAIS) NAS HQS – 3° PARTE				
Objetivos	**Conteúdo**	**Desenvolvimento Metodológico**	**Avaliação**	**Recursos**
- Produzir textos não verbais (desenhos) das histórias verbais. - Iniciar a arte final das HQs.	- Arte final.	**1° ação:** Solicitar aos alunos para que, a partir do texto criado por eles, que continuem a criarem os desenhos das histórias, bem como outros elementos que se interessarem ou que façam parte de suas histórias (personagens, onomatopeias, cenários etc.). Que coloquem outras caracterizações em suas histórias. **2° ação:** Entregar aos alunos cartolinas brancas e folhas sulfites. Solicitar aos alunos que iniciem a arte final das histórias produzidas nessas cartolinas e nessas folhas.	- Coerência nos desenhos realizados com os textos produzidos.	Cartolinas brancas; - Folhas sulfites - Lápis preto HB/2 Borracha; - Réguas; - Lápis de cor; - Caneta preta.

8° TAREFA DE ESTUDO: PRODUÇÕES DE TEXTOS NÃO VERBAIS (VISUAIS) NAS HQS – 4° PARTE				
Objetivos	**Conteúdo**	**Desenvolvimento Metodológico**	**Avaliação**	**Recursos**
- Produzir textos não verbais (desenhos) das histórias verbais. - Finalizar a arte final das HQs.	- Arte final.	**1° ação:** Solicitar aos alunos para que, a partir do texto criado por eles, que finalizassem os desenhos iniciados nas aulas anteriores para que pudessem terminar a história em quadrinhos.	- Coerência nos desenhos realizados com os textos produzidos.	Cartolinas brancas; - Folhas sulfites - Lápis preto HB/2 -Borracha; - Réguas; - Lápis de cor; - Caneta preta.

9° TAREFA DE ESTUDO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS HQS PRODUZIDAS				
Objetivos	**Conteúdo**	**Desenvolvimento Metodológico**	**Avaliação**	**Recursos**
- Analisar as HQs produzidas. - Promover no estudante a autonomia e autocontrole.	- História em quadrinhos; compreensão de leitura e escrita.	**1° ação:** Perguntar aos alunos quais as suas impressões dos trabalhos feitos ao longo da disciplina, durante as aulas, bem como as dificuldades encontradas, os desafios enfrentados, entre outros. **2° ação:** Analisar as HQs produzidas pelos alunos, solicitando que cada estudante apresente sua história.	- Participação dos alunos nas análises das histórias e no desenvolvimento da autonomia e autocontrole.	- Revistas de histórias em quadrinhos.

10° TAREFA DE ESTUDO: EXPOSIÇÃO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS				
Objetivos	**Conteúdo**	**Desenvolvimento Metodológico**	**Avaliação**	**Recursos**
- Apresentar as HQs produzidas pelos alunos. - Elevar o conhecimento cultural e artístico do educando. - Ampliar seu desenvolvimento da leitura e da escrita.		**1° ação:** Solicitar aos alunos que montem e exponham seus trabalhos na sala e que cada aluno apresente e explique o seu trabalho a todos que forem conhecer as HQs expostas no campus.	- Interação dos alunos com os colegas e comunidade acadêmica.	Revistas de histórias em quadrinhos.

Fonte: Elaborada pelo autor (2016).

Foi dessa forma que construí o Experimento Didático-Formativo. Pela experiência vivenciada nesta pesquisa de doutorado em consonância com os dados gerados, analisados e interpretados, bem como a pesquisa empírica desenvolvida na investigação, entendo que esse experimento possibilitou impulsionar o desenvolvimento dos alunos, ao potencializar as suas aprendizagens.

Pesquisar é construir novos conceitos, ideias, avaliar e interpretar os resultados encontrados, levantar questionamentos acerca do objeto de estudo em discussão. Enfim, pesquisar é pensar. Procurei construir uma linha de raciocínio com rigor metodológico sobre a problemática enfatizada na pesquisa e as informações obtidas e analisadas, que me possibilitou não apenas abrir um leque de novos horizontes e reflexões para a pesquisa acadêmica, mas socializar conhecimento a partir de uma experiência *in loco*.

Por isso, afirmo que o Experimento Didático-Formativo se mostrou um método eficiente e adequado para esta investigação.

1.6 Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a pesquisa em Educação do Campo

A teoria Histórico-Cultural surgiu no início do século XX na antiga União Soviética. Buscou entender e explicar como ocorria o desenvolvimento das funções psicológicas superiores no indivíduo, a partir dos princípios do materialismo histórico dialético. Ao longo do século XX, teve importantes colaboradores que ajudaram a disseminar e ampliar essa teoria, como Lev

Vigotski (1896-1934), Alexander Luria (1902-1977), Alexei Leontiev (1903-1979) e Vasily Davídov (1930-1998). Assim, Vigotski, considerado um dos principais teóricos dessa corrente, buscava demonstrar que a relação entre ensino, a aprendizagem e desenvolvimento era mediada pelas relações sociais (desenvolvidas no processo histórico) e culturais do indivíduo, isto é, o desenvolvimento da mente humana ocorre mediante a atividade do sujeito em sua comunicação e interação com outras pessoas.

Para Luria (1992), Vigotski denominava essa abordagem como psicologia cultural (modos socialmente estruturados pelos quais a sociedade se organiza, tendo na linguagem o instrumento a qual organizará o desenvolvimento dos processos mentais); instrumental (natureza mediada de todas as funções psicológicas complexas); histórica (se relaciona com o cultural, as ferramentas utilizadas pelo homem no ambiente foram sendo aperfeiçoadas e surgidas com o tempo histórico e não dadas prontas). Salienta que a distância entre a ciência e a natureza das descrições dos processos complexos da mente não pode ser deslocada até que se descubra o meio pelo qual os processos naturais e as sensações se relacionam à cultura determinada para construir as funções psicológicas dos adultos.

> O aspecto 'cultural' da teoria de Vigotski envolve os meios socialmente estruturados pela qual [sic] a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta e os tipos de instrumentos de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vigotski deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento [...] o

> elemento histórico funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos da cabeça de Deus. Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem. A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados que são partes do conhecimento humano (LURIA, 2006, p. 26).

O fragmento acima deixa claro como Vigotski ajudou a elaborar essa teoria. Contudo, um dos motivos que levou Vigotski a elaborá-la foi o seu descontentamento a respeito dos pressupostos e métodos da psicologia tradicional (empírica). Sobre a crise na psicologia científica, Vigotski (1999, p. 41) declara que "a psicologia empírica, que substitui a racional metafísica, realizou dentro de seu âmbito uma importante reforma [...]. No entanto, a psicologia não conseguiu criar sobre essas bases um sistema universal e necessário similar ao de outras ciências". Ou seja, a psicologia científica não se relaciona com o pensamento científico que originava várias outras correntes epistemológicas, com seus próprios métodos de análises e interpretações. Assim, a crise na psicologia científica é explicada por Vigotski (1999, p. 42):

> A profunda crise que dividiu a psicologia empírica teve como consequência inevitável, por um lado, a ausência de um sistema científico único, reconhecido por todos e, por outro, a inevitabilidade do aparecimento de novas correntes psicológicas, que tentavam encontrar uma saída para a crise, renunciando as principais premissas da psicologia empírica e adotando como fundamentos e fontes de conhecimento outras mais sólidas e cientificamente mais fidedignas.

Para Vigotski (1999), as teses da psicologia empírica - estuda a psique sem o comportamento humano - ainda estão enraizadas na psicologia metafísica e no subjetivismo, o que não favorece a criação de uma ciência única para a psicologia, por não conseguir responder questões importantes da própria ciência. Para o autor, essa crise levou a própria psicologia a ser objetiva e adotar métodos que a levassem a construir uma ciência mais rigorosa e fidedigna. Nesse sentido, "costuma considerar-se que o objeto da psicologia científica é comportamento do homem e dos animais, interpretando como comportamento todos os movimentos que somente os seres vivos realizam" (VIGOTSKI, 1999, p. 43). Com efeito, "a psicologia científica não deve ignorar os fatos da consciência, mas materializá-los [...]. Sem isso é impossível qualquer trabalho de ensino, de crítica e de investigação" (VIGOTSKI, 1999, p. 63).

A psicologia tradicional - velha psicologia - entendia, de forma equivocada para este autor, que pensamento e linguagem eram dois elementos isolados, autônomos, em relação um com o outro. Ao contrário, ambos se relacionam, se processam em desenvolvimento por meio de diferentes estágios: "é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento" (VIGOTSKI, 1999, p. 409). Ou seja, todo pensamento se movimenta, não é estático. O pensamento executa alguma ação, como, por exemplo, a de resolver algum tipo de atividade ou tarefa. Ou seja, é necessário entendê-lo numa perspectiva dialética.

Por conseguinte, nas relações sociais estabelecidas entre os homens, a lógica dialética se mostra importante, pois "descreve as formas historicamente significativas e universais da atividade

prática, também historicamente originada na vida humana concreta" (PERES; FREITAS, 2014, p. 13). Ou seja, essa lógica possibilita compreender que o desenvolvimento do pensamento está relacionado à relação social entre os indivíduos e a atividade material, sendo elementos de uma totalidade. Assim, numa perspectiva marxista, esses autores destacam que para entender essa totalidade é necessário "distinguir como as coisas realmente são, a sua essência; como aparentam ser, a sua aparência. É preciso identificar o que constitui o fenômeno, suas relações com a totalidade, o que está por trás da sua aparência, bem como o que faz com que apareça desta forma" (FREITAS, 2014, p. 13). Nesse sentido, para Marx (1980), o que diferencia o ser humano dos animais é a sua práxis, isto é, sua ação transformadora prática, que é a essência do indivíduo. É nesse sentido que para Marx teoria e prática são indissociáveis.

Com esse pensamento, Marx (1980) destaca que ao longo da história o homem criou ferramentas materiais e atividades para atender as suas necessidades, para diferentes funções: uma faca, uma colher entre outros. Também, criou as atividades não materiais, pensantes, portanto, conscientes, que o ajudavam em sua vida prática.

À luz desse raciocínio, Peres e Freitas (2014) apontam que quando uma criança começa a usar uma colher, ou no contexto desta pesquisa de doutorado, quando o camponês usa uma enxada para trabalhar na lavoura, quando aprende a sua função, para que serve e como usá-la, ao se relacionar com a realidade e na interação com as outras pessoas, o indivíduo atribui significados a essas

apropriações. É nesse sentido que surge a formação de conceitos, categoria importante da teoria Histórico-Cultural.

É a partir desses pressupostos que Vigotski (2009) ajudou a construir a teoria Histórico-Cultural, com o objetivo de superar a psicologia tradicional e o entendimento de que o comportamento humano era baseado na biologia mecanicista. Ou seja, defendia que os processos psicológicos superiores humanos se desenvolvem a partir das relações sociais, e não na dependência de fatores biológicos. Para ele, "o signo, enquanto meio externo, a semelhança de um instrumento de trabalho, medeia à relação do homem com o objeto e com o outro homem" (VIGOTSKI, 2009, p. XII). Desse modo, o indivíduo assimila as funções psicológicas superiores a partir da apropriação da cultura e as desenvolvem na interação com outras pessoas.

Para elucidar esse pensamento, Puentes e Longarezi (2013) ressaltam que a criação das bases psicológicas e pedagógicas da educação marxista pós-constituição do Estado soviético serviram para fundamentar e criar as condições necessárias para o surgimento de teorias que buscassem investigar, analisar e compreender a consciência humana, bem como o processo de formação do pensamento e da linguagem e do desenvolvimento das funções psicológicas humanas, além da interação do indivíduo com o meio social, cultural e institucional para o desenvolvimento dessas funções. Assim, a educação teria papel fundamental e seria a responsável em oferecer condições para que o indivíduo se desenvolva, pois, "[...] deve ser responsabilidade da educação propiciar a condição biossocial, por meio da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades que são

necessários – juntos com os bens materiais – para dominar a realidade e transformá-la" (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 251).

A partir desse pensamento, deixam claro que a natureza sócio-histórica do homem defendida pela teoria Histórico-Cultural e por Vigotski foi fundamental para compreender a racionalidade e sociabilidade humana, tendo na interação do indivíduo com os outros o aspecto fundamental para a apropriação da cultura, visto que "passou-se a considerar que as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de maneira hereditária, mas se adéquam pela via de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes" (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 249).

Logo, ressaltam que quando o indivíduo internaliza o objeto, ele pode ser socializado pela linguagem a outras pessoas, como a artística, a oral e a escrita. Mas isso só é possível com o desenvolvimento da consciência e por meio da atividade, pela qual o indivíduo criou instrumentos materiais e imateriais para se comunicar com o mundo.

> O desenvolvimento da consciência enquanto forma superior de manifestação da psique é, nesse sentido, uma atividade real que relaciona o sujeito com a realidade. O conteúdo da consciência (imagem mental) é, portanto, produzido dialeticamente pela atividade humana por meio da qual torna-se possível transformar o objetivo em subjetivo (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 250).

Nessa linha de reflexão, Puentes e Longarezi (2013) mostram que ao fazer ciência, o indivíduo, além de produzir conhecimento e de poder socializá-lo, cria novas formas de

participação na sociedade. Para tanto, tem na educação o propulsor para essa inserção e interação social e cultural. Com isso, a escola passa a ter papel fundamental na construção e transmissão de conhecimento ao indivíduo. Por ser uma instituição formadora, é a responsável por oferecer condições que levem o aluno a aprender, a desenvolver sua mente, por meio de linguagens, conceitos, raciocínio entre outros, fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem.

É importante destacar que o termo "mediação" ganha destaque nos estudos de Vigotski, por ser considerado um conceito importante para entender as concepções desse teórico sobre os processos psicológicos mentais do indivíduo. Entendido como "o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento" (OLIVEIRA, 1997, p. 26), a criação dos signos organiza as ações sobre o psiquismo humano, responsável pelo processo de mediação, como elementos para auxiliar um problema psicológico, como, por exemplo, lembrar-se de alguma coisa e comparar. Nesse sentido, é preciso compreender que o "signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho" (VIGOTSKI, 2007, p. 52).

> Aqueles signos que parecem ter desempenhado um papel tão importante na história do desenvolvimento cultural do homem são, na origem, meios de comunicação, meios de influência sobre os demais. Todo signo é um meio de comunicação e um meio de conexão de certas funções psíquicas de caráter social (VIGOTSKI, 1999, p. 114).

Ao diferenciar signo de instrumento na forma como esses orientam o comportamento humano, Vigotski (2007) afirma que o instrumento tem a função de conduzir, externamente, a influência humana sobre o objeto da atividade, transformando-o. O signo, por sua vez, não modifica o objeto, pois é orientado internamente pelo indivíduo. Desse modo, é possível dizer que a linguagem se assemelha às mudanças nas atividades com os signos, pois aspectos externos da fala se interiorizam. Essa internalização das atividades desenvolvidas pelo indivíduo é característica da psicologia humana.

Portanto, Vigotski (2007, p. 57) entende a 'internalização' como a reconstrução interna de uma operação externa. Para melhor representar essa tese, destaca algumas mudanças que ocorrem no processo de internalização, importantes para serem discutidas nesta investigação:

> a) Uma atividade externa é reconstruída e passa a ser interna (a atividade que utiliza signos se transforma, sendo delineada pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória);
>
> b) Um processo interpessoal (as funções do desenvolvimento aparecem, inicialmente, no nível social – pessoas – e, depois, no nível individual – interior do indivíduo);
>
> c) A mudança de um processo interpessoal para o processo intrapessoal é o resultado de uma série de eventos que aconteceram no decorrer do desenvolvimento (o processo transformado continua existindo e mudando como uma forma externa de atividade durante muito tempo, até internalizar-se definitivamente).

É a partir desses pressupostos que Vigotski (2007) usa o termo "função psicológica superior" para se referir à relação entre signo e instrumento na atividade psicológica do indivíduo, colaborando para a construção da teoria Histórico-Cultural.

Todavia, essas reflexões desenvolvidas a respeito dos pressupostos de surgimento dessa corrente psicológica permitem destacar a linguagem escrita nos estudos de Vigotski (2009), o qual a entende ser mais desenvolvida, porém, prolixa, isto é, se utiliza mais palavras para descrever algo, sendo que em algumas vezes, com excesso de palavras, o indivíduo não consegue explicar o que pretende. Sobre esse assunto, destaca o "discurso interior" ou "linguagem discurso".

> [...] a exterior é um processo de transformação do pensamento em palavras, é materialização e objetivação do pensamento; linguagem (discurso) interior, ao contrário, é um processo que se realiza como que de fora para dentro, um processo de evaporação da linguagem (discurso) no pensamento. Contudo, linguagem (discurso) não desaparece em sua forma interior. A consciência não evapora de todo nem se dissolve no espírito puro. Não obstante, linguagem (discurso), isto é, um pensamento vinculado à palavra. E, se o pensamento se materializa na palavra na linguagem (discurso) exterior, palavra morre na linguagem (discurso) interior, gerando o pensamento. A linguagem (discurso) interior é um momento dinâmico, instável e fluido, que se insinua rapidamente entre os polos extremos melhor enformados do pensamento verbal: entre palavra e o pensamento (VIGOTSKI, 2009, p. X).

Isto é, para esse teórico, não há palavra sem pensamento, pois ambos estão diretamente ligados no processo de

desenvolvimento mental humano, por entender que tanto o pensamento quanto a linguagem são fundamentais para se entender a natureza da consciência humana e, consequentemente, para compreender o processo de construção de conhecimento no indivíduo.

1.7 O ensino desenvolvimental e a formação de conceitos

Vigotski defendia que o bom ensino "abre as portas" para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do aluno. Nesse sentido, embora não tenha deixado claro em seus estudos a compreensão do ensino desenvolvimental, o que foi acontecer com Davídov, ao elaborar sua teoria que remetesse a esse estudo, o ensino desenvolvimental teve sua origem na teoria Histórico-Cultural a partir do desdobramento dessa corrente psicológica fundada por Vigotski, principalmente no que concerne à relação entre educação e desenvolvimento do indivíduo. Por ser considerado um dos mais importantes resultados das pesquisas desenvolvidas por Davídov, o ensino desenvolvimental diz respeito ao planejamento de ensino do professor e o desenvolvimento das funções psíquicas de seus estudantes (PERES; FREITAS, 2014). Assim, tem como um dos seus principais objetivos promover o desenvolvimento do pensamento e da autonomia do aluno a partir da realização de tarefas e ações mentais, que possam contribuir para que ele avance em seu aprendizado.

Davídov foi um psicólogo russo que elaborou sua teoria a partir dos estudos de Vigotski na teoria Histórico-Cultural e também de Leontiev, a respeito da atividade. Nessa teoria, "a

aprendizagem resulta da interação entre processos externos (interpsíquicos) e internos (intrapsíquicos), com a interiorização dos signos culturais convertidos em ações mentais dos indivíduos" (LIBÂNEO, 2016, p. 355). Desse modo, ressalta o papel do indivíduo na mediação cultural e social na formação dos processos psicológicos superiores.

O ensino desenvolvimental, na visão de Sforni (2015), propõe elaborar novas formas de tornar o conhecimento mais acessível às pessoas, pautando-se no desenvolvimento dos estudantes por meio do planejamento, da execução e da avaliação de ensino. É nesse sentido que Davídov (1988) afirma que quando a escola possibilita ao estudante desenvolver seu pensamento a partir da formação de conceitos científicos, ela contribui para a sua humanização e, consequentemente, para o seu desenvolvimento pleno.

Na verdade, o objetivo de Davídov era propor uma teoria que tivesse o fito de desenvolver nos alunos o pensamento teórico. Essa teoria/pedagogia ficou conhecida como ensino desenvolvimental. É importante destacar que o ensino desenvolvimental, tendo suas raízes na teoria Histórico-Cultural, se baseia não apenas nos estudos de Vigotski, mas também na teoria da atividade de Leontiev e no materialismo histórico de Marx e Engels. Com efeito, Davídov propunha, em sua tese, analisar a realidade a partir do movimento do abstrato ao concreto, para entender como esse movimento poderia ser aplicado no ensino escolar.

Nessa perspectiva, entendo que trabalhar esse ensino nas escolas brasileiras é um grande desafio, pois a grande maioria das escolas de Educação Básica ainda segue uma perspectiva de ensino

tradicional, o que não foi diferente em Tocantins. Ao trabalhar com os jovens e adultos do campo da Universidade Federal do Tocantins, durante o desenvolvimento da atividade ao longo do Experimento Didático-Formativo, os alunos se mostraram, em alguns momentos, resistentes à forma como o conteúdo era lecionado e apresentado a eles. Por mais que a maioria seja oriunda do campo, também tiveram contato com um ensino tradicional em suas escolarizações.

Nesse sentido, é importante ressaltar o nível de desenvolvimento proximal do educando. Na perspectiva de Vigotski (2009), essa Zona é constituída pelo "Nível de Desenvolvimento Real" (quando o aluno tem a capacidade de realizar tarefas de forma independente); e pelo "Nível de Desenvolvimento Potencial ou Proximal" (quando o aluno precisa de ajuda para realizar tarefas, mas que um dia, conseguirá realizá-las de forma independente). Por isso é importante o professor atuar no nível de Desenvolvimento Proximal, pois o aprendizado promove o seu desenvolvimento. É nesse nível que se encontram as funções psíquicas superiores, mas que precisam amadurecer e se desenvolver por meio da aprendizagem, o que vai ocorrer por meio de situações-problema, tarefas de estudo entre outras atividades que promovam o desenvolvimento das ações mentais do aluno. Além disso, o professor precisa atuar nesse nível enquanto mediador, ser um conhecedor dos saberes de seus alunos para que possa, a partir de seus conhecimentos (do professor), auxiliar os alunos a se apropriarem desses conhecimentos sob a orientação do próprio docente, ampliando sua aprendizagem e seu desenvolvimento, pois é um meio de verificar a eficácia do processo de ensino e

aprendizagem e, consequentemente, no desenvolvimento de conceitos científicos no aluno e tomada de consciência dos fatos e fenômenos envolvidos nesse processo.

A esse respeito, durante o processo de desenvolvimento da atividade de estudo com os educandos jovens e adultos da Educação do Campo, procurei realizar atendimentos individuais com eles, pois muitos me solicitaram orientações e auxílios durante a produção dessas atividades, como, por exemplo, no desenvolvimento dos desenhos das histórias em quadrinhos, bem como das produções de seus textos dessas histórias, pois dúvidas e dificuldades apresentadas durante o desenvolvimento da atividade foram surgindo à medida que os discentes iam avançando nas tarefas de estudo.

Consequentemente, esse aprender ou assimilar na escola e na universidade exige do aluno um tipo específico de atividade (estudo), que considere o "confronto de saberes", isto é, o ensinado pela pedagogia tradicional com o defendido pela teoria Histórico-Cultural (ensino desenvolvimental que leve à formação de conceitos científicos).

O estabelecimento dessa relação ativa com o conhecimento permite ao aluno compreendê-lo como produção humana em movimento, como resposta às necessidades humanas produzidas ao longo da história, não como verdade atemporal, absoluta e imutável (SFORNI, 2015). Assim, no processo de elaboração de síntese pelos estudantes, ações mentais de reflexão e análise são colocadas em movimento e, portanto, desenvolvidas. Destarte, é possível dizer que tanto o professor (enquanto orientador e

mediador) quanto o aluno constroem o conhecimento juntos, mediados por signos visuais e pela escrita.

Como mostra Sforni (2015) durante o desenvolvimento dos alunos, os conteúdos e ações a serem propostas pelo professor com eles devem estar voltados ao desenvolvimento psíquico superior deles, para que a atenção, a percepção, a memória, o raciocínio, a criatividade e o sentimento possam ser "ligados" e colocados em movimento durante a realização das tarefas.

No que se referem a essas atividades realizadas pelos estudantes, Sforni (2015) afirma que elas devem ser realizadas em consonância com o conteúdo da disciplina, assim como foi feito durante o experimento, ao trabalhar com arte, leitura e escrita. Desse modo, destaca que atividades como "seguir o modelo" ou "definir, exemplificar" entre outras semelhantes, devem ser evitadas pelo professor, pois exigem pouca atividade psíquica dos alunos. Assim, o professor pode identificar se o ensino voltado para a zona de desenvolvimento proximal ocorreu adequadamente, verificando se o aluno conseguiu abstrair e a generalizar o conteúdo, ou, se ficou "preso" a ele.

Entretanto, segundo Sforni (2015), Vigotski não tinha a didática como foco, o que foi acontecer mais tarde com Davídov. Contudo, seus estudos possibilitam compreender a relação entre a teoria Histórico-Cultural e a didática na organização do ensino, como um meio eficaz para o desenvolvimento da prática pedagógica.

1.8 A didática desenvolvimental

Na linha de pensamento desenvolvida no tópico anterior, trago Puentes, Amorim e Cardoso (2017) para debaterem sobre a didática desenvolvimental. Ao citar seu surgimento, afirmam que ela ocorreu na antiga União Soviética no final dos anos de 1950, tendo como fundamento a teoria Histórico-Cultural. Assim, por mais que esse sistema de ensino criado tenha o aporte teórico baseado em Vigotski e Leontiev, interpreta de diferentes modos algumas ideias desses autores, a partir de três (3) diferentes sistemas didáticos de ensino: A) Sistema Zankoviano; B) Sistema Galperin-Talízina; C) Sistema Elkonin-Davídov. Contudo, Puentes (2017) chama a atenção ao dizer que esses três sistemas tiveram papel relevante na literatura científica por terem consolidado a didática desenvolvimental.

No que se refere ao sistema Elkonin-Davídov, denominado também de ensino desenvolvimental, segundo Repkin (2014), teve como bases de cunho teórico e experimental desenvolvidas em mais de 50 (cinquenta) anos de trabalho, nas áreas de psicologia do desenvolvimento, pedagogia, didática e metodologias de ensino. Para Puentes, Amorim e Cardoso (2017), Elkonin e Davídov queriam confirmar a tese de Vigotski a respeito do desenvolvimento psíquico de crianças por meio do ensino e ressaltar as leis psicológicas que fundamentam a didática desenvolvimental. Ou seja, "partiu-se da hipótese de que as bases da consciência e do pensamento teórico se formam nos alunos de menos idade durante a assimilação dos conhecimentos e atitudes no processo de atividade de estudo" (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2017, p. 270).

Nesse sentido, uma das pessoas que mais contribuiu para que esse sistema de Elkonin e Davídov se consolidasse foi V. V. Repkin (1927-atual), considerado a terceira pessoa mais importante desse sistema, segundo Puentes, Amorim e Cardoso (2017). As suas principais contribuições teórico-metodológicas ocorreram em 3 (três) campos: a) teoria da atividade de estudo; b) transição do ensino primário para o médio; c) ensino desenvolvimental da língua e o problema da alfabetização ortográfica.

Para esses pesquisadores, Repkin elaborou uma teoria psicológica e didática da atividade de estudo que buscava entender o que era o processo de aprendizagem e se os alunos usavam racionalmente suas capacidades na escola. Assim, esse estudo buscou responder a 3 (três) perguntas: "a) como o sujeito aprende? b) que tipo de mecanismos estão subjacentes à aprendizagem do sujeito? c) existe algum tipo de reserva oculta nesses mecanismos?" (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2017, p. 272).

No entanto, uma contradição era apresentada por Repkin sobre o sistema escolar e ressaltada por esses autores e que ainda se mostra bastante atual no cenário educacional brasileiro:

> A análise dessas questões foi precedida por um aspecto puramente prático relacionado, sobretudo, a primeira dessas interrogantes: a ineficácia do sistema tradicional de educação que, além de complicado e caro, apenas realizava tarefas educacionais puramente funcionais, incapazes de promover o desenvolvimento humano necessário e o autodesenvolvimento. V. V. Repkin fez duras críticas ao modelo tradicional de ensino predominante na escola, que tinha a função de preparar para a vida e para o resto da vida baseada no

> pressuposto de que se poderia viver para sempre com base na bagagem que se tinha 'acumulado' em sala de aula (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2017, p. 272).

Nessa direção é necessário romper com esse modelo educacional tradicional ineficaz, complicado e com tarefas meramente funcionais, com o objetivo de propor um ensino desenvolvimental que considere o desenvolvimento do indivíduo, segundo Repkin (2014). É a partir desses pressupostos que a didática desenvolvimental surgiu. Assim, é possível dizer que o ensino tradicional não possibilita um avanço real na aprendizagem do aluno, no que concerne ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para Puentes, Amorim e Cardoso (2017), Repkin avançou nos estudos referentes à teoria da atividade, em comparação com Elkonin e Davídov. Entendem que o desenvolvimento do indivíduo ocorre quando se forma como sujeito em atividade social e coletiva, ou seja, "entende o desenvolvimento como processo pelo qual o indivíduo se torna sujeito; e o sujeito, por sua vez, como uma fonte de atuação efetiva, de atividade, de existência da atividade e de atividade potencial. Dessa forma, o desenvolvimento e o sujeito estavam estreitamente interligados" (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2017, p. 273-274).

Enquanto ciência interdisciplinar, a didática desenvolvimental busca produzir conhecimento, visto que tem o ensino "como seu objeto, a aprendizagem como condição e o desenvolvimento das neoformações e da personalidade integral do estudante, especialmente do pensamento teórico, como objetivo" (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 257). Para essa teoria o

ensino por problemas (situações-problema) é considerado o mais importante método, pois pode possibilitar ao estudante "utilizar os conhecimentos previamente assimilados e a dominar a experiência da atividade criadora" (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 258). O que entendo estar em consonância com os objetivos desta pesquisa, ao tratar de arte, leitura e escrita (criatividade e experiência discente do jovem e do adulto).

Nessa reflexão, o ensino-aprendizagem-desenvolvimento encontra na atividade um importante meio para que o indivíduo se relacione com a natureza (PUENTES; LONGAREZI, 2013). Desse modo, os autores salientam que a atividade é condição primeira da necessidade, isto é, a atividade precisa estar relacionada a uma necessidade humana movida por algum motivo e objetivo. Assim, atividade,

> [...] é o processo no qual a realidade é transformada pelos esforços criativos dos homens e no qual o trabalho é a forma original dessa transformação. Os principais componentes da atividade são: necessidades, motivos, metas, condições, meios, ações e operações. A atividade tem como condição primeira a necessidade e pressupõe a coincidência entre o motivo da ação e seu objetivo [...]. A atividade consiste, portanto, num conjunto de ações articuladas entre si por objetivos comuns que potencializam o desenvolvimento da psique e da personalidade humana, isto é, o desenvolvimento integral do homem (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 264).

No entanto, no ensino desenvolvimental, é necessário também que o aluno se aproprie de conceitos para que possa atribuir significados durante o seu desenvolvimento. É nesse sentido que os conceitos são formados. Para Vigotski (1999) os

conhecimentos adquiridos no dia a dia são os cotidianos. Por outro lado, os conhecimentos aprendidos na escola são sistemáticos e planejados. Contudo, ambos os conceitos são importantes para o desenvolvimento do indivíduo, porém, os científicos são mais importantes por terem um nível maior de raciocínio e reflexão dos objetos de conhecimento, sua análise, síntese e abstração.

Para Vigotski (2001), a formação de conceitos é uma forma superior de atividade mental. Os conceitos são internalizados pelo indivíduo nas relações sociais. Ou seja, quando o indivíduo internaliza o conceito, passa a pensar o objeto de forma mediada, e não mais de forma imediata.

Nesse pensamento, Davídov (1988) se refere ao processo de ensino e aprendizagem na escola, ao defender que seu ponto principal é a apropriação do conceito teórico (entender é pensar por conceito). Assim, afirma que o pensamento teórico (conceito teórico) é o tipo de pensamento que possibilita alcançar a essência do objeto (conteúdo).

Ou seja, é a formação de conceitos que possibilita o indivíduo a entender a origem dos objetos de conhecimento na escola. Com efeito, os conceitos são sistemas psicológicos, fundamentais para todos os processos de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1999). Assim, a formação de conceitos científicos "resulta da apropriação dos modos de pensar, investigar e atuar da ciência ensinada" (LIBÂNEO, 2016, p. 382).

Conforme salientado, o conceito científico se refere a ideias mais amplas sobre o desenvolvimento humano, principalmente pela importância da escola na sociedade letrada, pois essa

instituição possibilita, a partir de diferentes disciplinas curriculares, construir processos psicológicos fundamentais para o processo de desenvolvimento humano. Assim como defende Vigotski (1999), os conceitos fazem parte da ciência, pois são resultados do conhecimento e, entendidos numa perspectiva dialética, isto é, de constante transformação e movimento, precisam ser revisados constantemente.

Para estudar a formação de conceitos, Vigotski (1999) se baseou na metodologia conhecida como método funcional de dupla estimulação, que se refere à função do objeto da atividade do sujeito que participa do experimento e função dos signos que organizam o desenvolvimento dessa atividade. Esses seriam os dois estímulos dessa metodologia. Para ele, essa metodologia tinha como objetivo descobrir como a palavra era empregada no processo de formação de conceitos e qual sua função nesse processo. Assim descreve claramente essa metodologia:

> As funções psíquicas superiores tem como traço comum o fato de serem processos mediados, melhor dizendo, de incorporarem a sua estrutura, como parte central de todo processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos. No processo de formação dos conceitos, esse signo é palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se seu símbolo. Só o estudo do emprego funcional da palavra e do seu desenvolvimento pode ser chave para o estudo da formação de conceitos (VIGOTSKI, 2009, p. 161-162).

Vigotski (1999) esclarece que o ponto central do processo de formação de conceitos é o emprego do signo ou da palavra

como meio para orientar a atividade desenvolvida pelo indivíduo, no sentido de solucionar os problemas que aparecem em sua vida. Afirma ainda que, sem palavras, não há conceito. Contudo, faz uma importante observação que, inclusive, pode ser aplicada ao jovem e ao adulto do campo, no sentido de considerar a realidade do educando durante o processo de ensino e aprendizagem:

> [...] onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com um extremo atraso (VIGOTSKI, 2009, p. 171).

A partir dessa relação, esclarece que a formação de conceitos surge para solucionar algum problema que se coloca no pensamento de algum indivíduo. Assim, o resultado dessa solução é que fará surgir o conceito.

Para Davídov (1988), apropriar-se de um conceito é conseguir reproduzir mentalmente o conteúdo de um objeto. Dessa forma, é possível perceber em sua teoria o papel dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos no desenvolvimento dos educandos (FREITAS; ROSA, 2015). Assim, Davídov defende a relação entre os métodos de ensino (conhecimento didático) e os conteúdos (conhecimentos específicos) no processo de aprendizagem do educando, por meio da resolução das tarefas.

Nessa reflexão, Davídov diferencia pensamento teórico de pensamento empírico. No segundo, a análise, a abstração e a generalização e o conceito se baseiam em traços externos; e no

primeiro, nos traços internos do objeto. Os segundos são expressos por palavras e os primeiros se expressam nas ações mentais. Para Kosic (1976), o pensamento teórico (dialético) se processa em movimento e em constante transformação, ao contrário do empírico que se baseia nos fatos surgidos da experiência e os sistematiza como verdades absolutas.

Em síntese, Davídov (1988) entendia que o pensamento empírico é formado a partir da comparação dos objetos e suas representações, que possibilita separar suas propriedades mais comuns (geral). Essa propriedade geral é conhecida e permite isolar determinados objetos a uma dada classe para que possam ser analisados. Nesse momento, busca-se descobrir a relação inicial do sistema integral com a sua essência. Assim, o pensamento empírico (expresso por palavras e termos) se reflete nas propriedades externas dos objetos. Por outro lado, o pensamento teórico surge durante o processo de análise realizado nesse sistema integral, isto é, é elaborado mentalmente quando os objetos são transformados, saindo da mera representação para uma ação mental. Assim, o pensamento teórico (expresso por meio de atividade mental) explica as manifestações particulares e singulares desse sistema, a partir do geral para o particular.

No entanto, Peres e Freitas (2014) ressaltam que é importante o professor ter profundo conhecimento do conteúdo como conceito teórico durante a organização do ensino, pois isso é fundamental para que as tarefas com conceitos sejam elaboradas. Portanto, o conteúdo é a base do ensino desenvolvimental (DAVÍDOV, 1988).

Em consonância com o pensamento de Davídov, Sforni (2015) afirma que o pensamento teórico é formado por meio dos conceitos científicos, num ensino que busca levar o indivíduo a se apropriar do conceito como atividade mental, isto é, o conceito surge durante a ação intelectual que o indivíduo realiza. Em adição a esse pensamento, afirma que o aluno precisa agir mentalmente com o conceito, para que a aprendizagem tenha significado e possa ser desenvolvida em toda a sua plenitude.

Contudo, Vigotski destaca que durante o desenvolvimento da formação de conceitos, deve-se pautar, nas análises, pela perspectiva histórica, para que se possa compreendê-los logicamente. Desse modo, é possível afirmar que o desenvolvimento é fundamental para elevar a forma superior do pensamento (VIGOTSKI, 2009). Assim, toda operação de pensamento envolve a definição do conceito e a sua comparação com os demais conceitos e fazer relações lógicas entre esses, por meio de generalizações. É possível afirmar que todo pensamento, nas palavras de Vigotski, faz uma ligação da imagem representada pela consciência por fragmentos do real. Em outras palavras, pelo fato do pensamento teórico ocorrer por meio da ascensão do abstrato ao concreto, tem no movimento dialético a transformação da sua realidade, compreendida na totalidade a qual pertence.

Para Kosic (1976, p. 44, grifos do autor), a totalidade não significa todas as coisas, pois o indivíduo sempre acrescenta novos fatos à realidade e, também, é impossível ele abarcar todos esses fatos e coisas em sua vida. A totalidade é, na verdade, "a realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser

racionalmente compreendido”. Ou seja, a totalidade concreta compreendida como realidade se transforma, se cria e se desenvolve. Ao contrário disso, se torna uma realidade falsa, isto é, uma realidade pseudo-concreta.

Como a realidade é um todo estruturado que se desenvolve, cria e se transforma, o conhecimento de fatos para a realidade se refere ao conhecimento do lugar do qual esses fatos se inserem nela (KOSIC, 1976). Ou seja, eu não consigo compreender a arte das histórias em quadrinhos e a sua realidade pela realidade da física quântica, por exemplo. Embora eu me depare ao longo da minha vida com diferentes realidades, para cada uma dessas há suas respectivas especificidades e fenômenos. Nesse sentido, a totalidade na perspectiva dialética tem as suas partes em constante interação com o todo (que é inacabado), se efetivando na criação do conteúdo e em seu desenvolvimento enquanto estrutura significativa.

Sobre o pensamento teórico, Kosic (1976, p. 36, grifos do autor) afirma que a ascensão do abstrato ao concreto não é a passagem do sensível ao racional, pois o abstrato nega o sensível e o imediato. Assim, esse movimento de pensamento é o método de conhecimento da realidade, uma vez que “o método da ascensão do abstrato ao concreto é o método do *pensamento*, em outras palavras, é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração”.

Como é possível notar, um ensino voltado para o desenvolvimento do pensamento teórico faz com que o aluno aprenda a compreender um objeto de forma mais ampla, a desenvolver a sua criatividade, a se desenvolver enquanto pessoa, a

transformar os objetos a sua volta e a ter autonomia e autocontrole de ações.

Nessa linha de pensamento, ao falar novamente sobre a formação de conceitos em Vigotski, Davídov (1997) relata que quando essa teoria foi considerada na literatura científica da época por meio da perspectiva dialética é que esse estudo de Vigotski se tornou relevante para o ensino desenvolvimental. Em síntese, afirma que, embora Vigotski não tivesse tempo para explorar as potencialidades dos conceitos científicos, o que ficou a cargo de seus seguidores (inclusive do próprio Davídov), buscou diferenciar os conceitos científicos dos cotidianos pela assimilação, e não pelo conteúdo.

Ao tratar desse assunto, Puentes e Longarezi (2013, p. 255) afirmam que a formação de conceitos defendida pela teoria Histórico-Cultural se opõe ao da pedagogia tradicional, que entende que o aluno se apropria do conceito pronto para depois desenvolver ações mentais a partir desse conceito. Para a teoria Histórico-Cultural, produzir conceitos é produzir conhecimentos científicos, é fazer o aluno pensar e não somente reproduzir o que já está pronto, isto é, "apropriar-se do conceito de um objeto implica executar uma determinada ação encaminhada à 'transformação' do objeto, mas não necessariamente à 'transformação' de sua natureza interna, mas sim de sua modificação de objeto desconhecido em objeto conhecido".

Dito com outras palavras, a apropriação do pensamento teórico possibilita ao indivíduo desenvolver novas funções psíquicas, o que o diferencia dos animais (PUENTES; LONGAREZI, 2013). Porém, esclarecem que o simples fato de

assimilar um conceito não é suficiente para a sua formação, mas sim ao usar signos.

Na mesma perspectiva apontada por Sforni (2015) e Puentes e Longarezi (2013), Libâneo (2016) menciona que Davídov buscou elevar os estudos de Vigotski sobre formação de conceitos e generalizações a outro patamar. Assim, em seus estudos constatou que o conteúdo da atividade de estudo dos estudantes é o conhecimento teórico, pois concluiu que o ensino baseado apenas no conhecimento empírico, descritivo e classificatório ensinado nas escolas não era suficiente para a aprendizagem. Foi a partir desse momento que Davídov (1988) desenvolveu as ideias e pressupostos para um ensino voltado para o desenvolvimento do pensamento teórico, que deveria ocorrer por meio da passagem do abstrato ao concreto.

Ao formar os conceitos científicos por meio da abstração, chega-se ao objetivo da aprendizagem (LIBÂNEO, 2016). Nesse momento, além das ações mentais irem se formando no estudo dos conteúdos, Libâneo (2016, p. 359) diz que os "alunos vão desenvolvendo competências e habilidades de aprender por si mesmos, ou seja, pensar".

Para tanto, o conceito teórico, por se referir a uma operação mental realizada pelo indivíduo através de abstração e generalização, não diz respeito apenas a uma reflexão feita sobre o objeto de estudo investigado, mas também a colocar em funcionamento os processos psicológicos superiores que possibilitam ao estudante chegar aos conceitos e a transformá-los.

1.9 A atividade de estudo

A atividade de estudo tem como cerne a formação de conceitos que ocorre na aprendizagem escolar. Envolve tanto os conceitos espontâneos (que já existem na aprendizagem da criança antes dessa ingressar na escola) quanto os conceitos científicos (que já existem e se juntam aos conceitos espontâneos da criança, ao longo de sua escolarização). Ambos os conceitos possibilitam um processo de criação no processo de aprendizagem, porém, para que se desenvolvam, é necessário que o professor proponha uma organização de ensino que envolva tarefas e ações a serem executadas pelo aluno.

Para Repkin e Repkina (no prelo), as primeiras informações referentes à atividade de estudo surgiram na década de 1950 com pesquisas sobre o conhecimento no ensino fundamental. Contudo, essa atividade foi concretizada nos estudos de Davídov a respeito das análises dos tipos de generalização do pensamento teórico de estudantes a partir do ensino desenvolvimental.

Davídov (1988) buscou na teoria da atividade de Leontiev pressupostos para a atividade de estudo, como, por exemplo, o motivo que orienta determinada atividade. Nesse pensamento, os estudos de Davídov (1988) têm a atividade de estudo como objeto de pesquisa, o que torna a "organização do ensino" mais relevante. Para esse teórico, é necessário considerar a essência da coisa para que ela seja revelada no seu desenvolvimento. Isso é um fundamento importante da teoria do ensino desenvolvimental, pois este deve ser o movimento no qual a atividade de ensino deve ser organizada aos alunos, voltado para o processo de ensino e

aprendizagem de um objeto. De maneira semelhante à Vigotski, defende que a aprendizagem leva ao desenvolvimento.

A partir da atividade de estudo, os alunos conseguem fomentar neles mesmos reflexões sobre o aprendizado em curso e, consequentemente, o desenvolvimento pleno desse aprendizado. Assim, de acordo com Davídov, Slobodchikov e Tsukerman (2014, p. 102), esse tipo de atividade proporciona ao aluno superar as próprias limitações na realização das tarefas, tanto de forma particular quanto nas relações com as outras pessoas, isto é, "para ensinar e mudar a si mesma, a pessoa deve primeiro, saber sobre as limitações e, segundo, ser capaz de transformar os limites de suas habilidades".

Repkin (2014) afirma que a atividade cotidiana, como, por exemplo, ler um livro ou ir à escola, não são atividades de estudo, pois estão relacionadas às manifestações externas, apenas. Para ser atividade de estudo, a personalidade do indivíduo deve ser mudada pela atividade, isto é, deve ocorrer uma transformação interna nesse indivíduo, uma mudança intelectual que o faça desenvolver-se. Contudo, é preciso uma necessidade para que haja essa atividade, como, por exemplo, a necessidade de ter habilidade para fazer desenhos em uma história contada por alguém.

Contudo, ao diferenciar atividade de estudo de atividade de ensino, Libâneo (2016) busca nos estudos de Davídov essa resposta:

> [...] o processo de educação e ensino se caracteriza pela organização da atividade de ensino visando colocar os alunos numa atividade que possibilite a generalização de conteúdo e formação de conceitos. Esta atividade é denominada por

> Davídov de “atividade de estudo”, um dos tipos principais de atividade humana, constituindo o meio pedagógico pelo qual os alunos se apropriam de modos de atividade intelectual, isto é, dos modos generalizados de ação contidos no conhecimento teórico-científico (LIBÂNEO, 2016, p. 362).

Ou seja, o professor deve organizar o ensino de forma que as tarefas e ações realizadas pelos estudantes os façam chegarem ao pensamento teórico, a partir da abstração e generalização do conteúdo trabalhado. Assim, investigando o problema do objeto proposto, podem conseguir identificar o núcleo conceitual do objeto e, consequentemente, a formarem o conceito teórico.

Em outras palavras, o professor deve mediar as tarefas e ações para que os alunos consigam realizá-las, pois inicialmente, os discentes não conseguem ou têm grandes dificuldades de realizar as tarefas e suas ações sozinhos. Com o auxílio do docente, aos poucos, os estudantes começam a ter mais autonomia para executar as atividades propostas, o que decorre do fato de terem feito, durante a realização da atividade, as operações mentais durante a aprendizagem. Para Repkin (2014), a tarefa de estudo também se difere de outros tipos de tarefas, pois o resultado dessa tarefa modifica internamente o sujeito, ao contrário das tarefas conhecidas como “cotidianas” que se manifestam apenas em seu exterior.

Ao falar do processo de ensino e aprendizagem, Libâneo (2016) afirma que o professor precisa propor atividades criativas aos alunos, para que durante a atividade de estudo possam formar ações mentais, fundamentais para que saibam lidar com os conhecimentos, habilidades e que possam ter autodomínio.

Contudo, esse mesmo autor alerta que, para esse processo acontecer, são necessárias duas condições: propor tarefas de estudo aos alunos para que elaborem ações mentais por meio do conteúdo a ser aprendido; e criar nos alunos motivos para que eles se apropriem da cultura, segundo suas necessidades e interesses para aprender.

Libâneo (2016) ressalta uma estrutura básica para que o professor planeje seu ensino: o professor deve partir de conteúdos histórico-sociais no conteúdo a ser ensinado. Assim, ao trabalhar com o conteúdo de histórias em quadrinhos com os jovens e adultos do campo, foi preciso abarcar um pouco sobre a história dessa arte, e também a forma como foi se constituindo ao longo dos anos como gênero, linguagem e arte. Em seguida, o docente deve elaborar expectativas de desenvolvimento dos alunos, para que generalizem o conteúdo ensinado, indicando a esses novos conteúdos, objetivos e métodos que possam ser trabalhados no desenvolvimento mental dos estudantes.

Para reforçar a sua tese, Libâneo (2016) afirma que o planejamento de ensino se inicia com a análise do conteúdo, no qual o professor deve identificar o seu núcleo, ou aspecto nuclear. Davídov (1988, p. 100), a respeito das ações de ensino a serem planejadas pelo professor, afirma:

- Transformação dos dados da tarefa a fim de pôr em evidência a relação universal do objeto estudado;
- Modelação da relação diferenciada em forma objetal, gráfica ou por meio de letras;

- Transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em "forma pura";
- Construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral;
- Controle sobre o cumprimento das ações anteriores;
- Avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de estudo dada.

De maneira simples, essas ações podem ser resumidas da seguinte forma: um plano de ensino deve ter um tópico do conteúdo a ser trabalhado durante as aulas, neste caso, durante o Experimento Didático-Formativo; a descrição do núcleo conceitual que permita a generalização do conteúdo a ser formado; a colocação do problema que será pesquisado na aprendizagem; apresentação dos conteúdos em relação com os conceitos trabalhados; elaboração dos objetivos e das tarefas de estudo; avaliação a ser realizada (LIBÂNEO, 2016).

Davídov (1988) permite afirmar que a organização de ensino tem o principal objetivo de orientar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, valorizando os conteúdos científicos (sem ser conteudista). Assim, esse teórico russo entende que a escola precisa ter o papel de formar a personalidade dos alunos, levando-os a desenvolverem suas capacidades de forma plena. Nesse sentido, a aprendizagem de conteúdos como um tipo de atividade contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas dos educandos.

Diante dessas reflexões, Freitas e Rosa (2015) asseveram que para organizar o ensino, além de ter amplo conhecimento sobre conteúdo, compreendendo como objeto investigativo, o professor deve elaborar tarefas com o intuito de levar os alunos a formarem conceitos. Mas, para isso, é importante entender que os conceitos que os estudantes formam devem fazer parte de uma espécie de rede conceitual, isto é, se for ensinar o conceito de revolução francesa, é preciso compreendê-lo em seu contexto histórico, sua estrutura e funcionamento, em conexão com o conceito de historiografia, por exemplo.

É nítido para Davídov (1988) que na atividade de estudo o estudante aprende de verdade o conteúdo quando o assimila por meio de ações mentais. Nesse sentido, aprendendo o conteúdo, ele estará também se apropriando de um saber histórico, cultural e socialmente produzido pela sociedade (FREITAS; ROSA, 2015). Diante disso, é importante relacionar, durante a organização do ensino, o conteúdo com os motivos dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa linha de pensamento, Davídov (1988) afirma que as tarefas propostas pelo professor devem levar os alunos a interagirem coletivamente, por meio de textos, livros, desenhos entre outros, pois possibilitam ao estudante ressaltar sua criatividade durante a aprendizagem. Assim, durante a elaboração dessas tarefas, Freitas e Rosa (2015) salientam que o professor não deve esquecer-se de assegurar que as ações desenvolvidas na aprendizagem devem converter a atividade externa (social) em atividade interna (individual), ou seja, tais ações devem levar os alunos a irem do abstrato (geral) ao concreto (particular).

Em outras palavras, após interiorizarem os conceitos, os alunos devem relacioná-los em diferentes situações da realidade às quais esses conceitos se apresentam de forma concreta, isto é, concreto e abstrato são instâncias da mediação que se complementam dialeticamente; o abstrato melhora a compreensão do concreto e o concreto pode contribuir para avançar a compreensão do abstrato. Por isso, a abordagem empírica típica da ação cotidiana da escola não é suficiente para a formação do pensamento teórico.

A respeito dessa teoria do ensino desenvolvimental de Davídov (1988), Freitas e Rosa (2015) afirmam que esse ensino defende a relação entre o ensino e a lógica de pensamento, visto que o trajeto didático elaborado pelo professor deve se pautar nessa teoria, principalmente durante a confecção do plano de ensino, por oferecer ao docente formas de propor ações de aprendizagem que possibilitem ao educando desenvolver suas funções psíquicas. Daí a importância do planejamento de ensino. Contudo, os autores esclarecem que cada área ou objeto do conhecimento tem suas respectivas tarefas, pois os conteúdos são diferentes e as formas de desenvolvê-los também.

De maneira semelhante, Sforni (2015) faz uma importante análise: a necessidade e o motivo que levam o aluno a aprender um conteúdo devem ser criados ao longo da atividade. Isso significa dizer que trabalhar um conteúdo sem interesse para o aluno, sem envolvê-lo com as questões pertinentes e investigativas a esse conteúdo, é oferecer algo sem sentido ao estudante. Desse modo, ele não se sente motivado em querer aprender. Com efeito, "o encontro entre a necessidade e o objeto denomina-se motivo"

(PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 264). Assim, salientam que tanto a necessidade quanto o objeto precisam coincidir para ter atividade, pois, caso contrário, tem-se ação (e não atividade).

> Quando o aluno, ao analisar a situação problema colocada pelo professor [...] se convence de que suas ideias anteriores não dão uma base sólida para a ação, o significado da ação toma caráter objetivo; então, o objeto adquire um significado especial: passa a ser interessante (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2017, p. 274).

Conforme ressaltado anteriormente, para que consigam chegar ao pensamento teórico, os alunos são orientados pelo professor a "captar uma relação geral, um princípio lógico que forma um 'núcleo conceitual' do objeto estudado, formando uma representação mental desse objeto" (LIBÂNEO, 2016, p. 362). Essa captação ocorre por meio dessas tarefas de estudo propostas pelo docente elencadas na citação acima, que pode se dar, entre outros, por meio de questionamento, por exemplo, até o aluno internalizar o conceito, isto é, "dominar o procedimento geral de solução de problemas particulares e casos do mesmo tipo" (LIBÂNEO, 2016, p. 362).

Como se pode observar, o núcleo conceitual identificado pelo aluno durante a realização da atividade pode levá-lo a fazer sínteses do objeto estudado, ajudando-o a chegar ao pensamento conceitual. Dessa forma, como bem lembra Libâneo (2016), o estudante assimila e internaliza o objeto por meio de signos culturais, assimilando a relação geral que está no conteúdo trabalhado. Isso é fundamental para que possa problematizar e produzir inferências sobre o objeto estudado.

Com essas reflexões construídas, destaco que as histórias em quadrinhos são o núcleo conceitual desta pesquisa de doutorado, pois os alunos da Educação do Campo, durante a realização da atividade de estudo, fizeram sínteses do objeto estudado e formaram conceitos. A partir disso, assimilaram a relação geral do conteúdo e internalizaram esse objeto por meio dos signos verbais e visuais das histórias em quadrinhos. Ademais, o estudante jovem e adulto da Educação do Campo teve a possibilidade de criar e recriar a realidade e interpretá-la, por meio dos signos dos desenhos que eles pouco lidavam para desenvolver a consciência, isto é, do gênero histórias em quadrinhos. Ou seja, ao desenvolverem a escrita e a leitura a partir da aprendizagem dessa arte, desenvolveram as suas funções psíquicas. Portanto, não é a arte a serviço da leitura e da escrita, mas a linguagem a serviço do desenvolvimento da consciência do jovem e do adulto camponês. Com efeito, ao compreender o seu aspecto nuclear, desenvolvem o pensamento teórico e chegam, enfim, ao conceito, o que lhes possibilita ter mais autonomia para realizar as tarefas.

Uma vez feita a abstração do objeto, deve ocorrer sua generalização. Ou seja, para Davídov (1988, p. 59) “a generalização se caracteriza como via fundamental para a formação de conceitos nos escolares”. Isto é, a análise, a abstração e a generalização são a base do pensamento teórico. É nesse sentido que a tarefa de estudo se torna a peça chave para a atividade de estudo (LIBÂNEO, 2016). Pois, essa atividade só se efetiva após a realização dessas tarefas pelos alunos.

No entanto, o interesse em aprender, segundo V. V. Repkin, destacado nos estudos de Puentes, Amorim e Cardoso

(2017, p. 274), faz parte dos motivos dos alunos durante o desenvolvimento da tarefa de estudo. Nesse raciocínio, diferenciam interesse de necessidade no aprendizado, numa perspectiva dialética: o primeiro é a experiência subjetiva provocada no indivíduo pelo significado do objeto (saber); o segundo se refere à carência de um objeto (necessidade de saber). Contudo, ambos os termos se complementam, pois "os interesses nascem com base nas necessidades da mesma maneira que novas necessidades nascem desses interesses formados".

Como os sujeitos desta pesquisa são jovens e adultos camponeses, geralmente com baixa autoestima e com histórico de precária escolarização, muitos voltam à universidade para concluir os seus estudos e ter um diploma de nível superior para atuarem nas escolas do campo. Contudo, para isso, é necessário e importante criar motivos, fazer com que queiram ter interesse pelos estudos e aprender. Por isso, há a necessidade de se pensar numa organização de ensino desenvolvimental, para que tenham condições efetivas para aprender e desenvolverem as suas funções psíquicas superiores.

Ao considerar no plano de ensino "os motivos dos estudantes e a articulação dos conteúdos com as práticas socioculturais nas quais estão envolvidos" (LIBÂNEO, 2016, p. 378), é fundamental que o estudante aprenda plenamente, isto é, adequando os conteúdos aos interesses e necessidades dos alunos, é uma forma de motivá-los a aprender. Entretanto, esse mesmo autor esclarece que os estudantes só entram na atividade de estudo se forem motivados para aprender, se incorporarem suas práticas e

vivências culturais, que lhes possibilitem refletir e problematizar o objeto investigado e formarem conceitos.

Dito de outra forma, o aspecto central para o planejamento de ensino do professor é o núcleo conceitual (aspecto nuclear), pois é a partir desse núcleo que o docente auxilia os alunos a reformularem o conceito, historicamente. Para o professor identificar esse núcleo, é necessário que tenha conhecimento profundo do conteúdo a ser ensinado em sua disciplina (no caso desta pesquisa, as histórias em quadrinhos), decorrente de pesquisas científicas, isto é, que reconheça e reconstitua os saberes de sua disciplina, como, por exemplo, o conteúdo consolidado historicamente de arte e educação presente em sua disciplina (sempre decorrente de pesquisas, não pode ser do senso comum). Libâneo (2016, p. 371) destaca que esse processo de generalização e formação de conceitos "supõe mediações pedagógicas dos conteúdos já disponibilizados e dos quais são deduzidas categorias". Assim, é importante que o docente "organize o ensino para que o aluno reconstrua o objeto na sua mente, reproduzindo, pelo seu estudo, o processo de construção do conceito feito pelos cientistas". Com efeito, "o conceito surge da relação intelectiva, investigativa, com o mundo" (LIBÂNEO, 2016, p. 373).

É importante frisar que ter a experiência em trabalhar com as histórias em quadrinhos e conhecer suas especificidades, enquanto professor e pesquisador, relatada no início desta pesquisa, muito me ajudou a identificar o núcleo conceitual do planejamento de ensino desenvolvimental no Experimento Didático-Formativo, presente nessa linguagem trabalhada com os jovens e adultos da Educação do Campo nesta investigação.

Nesse sentido, entendo que atividades como situações-problema, narrativas reais ou imaginárias (como os textos das histórias em quadrinhos que os alunos jovens e adultos produziram), filmes entre outros são interessantes para estimular os discentes a ativarem suas ações mentais e a se interessarem pelo conteúdo (SFORNI, 2015). Contudo, o professor deve saber trabalhar essas atividades, e não simplesmente propô-las sem fins didáticos e desvinculadas do conteúdo. Em outras palavras, não adianta o professor trabalhar um projeto que envolve arte e museu, se os alunos ficarem "presos" apenas à importância de se frequentar um museu para ampliar seu conhecimento cultural, se não conceituarem arte, estética e cultura, por exemplo. É no contato com o seu aluno que o professor conhecerá e saberá se está aprendendo efetivamente o conteúdo. Por isso, há a relevância de situações-problema ou questões desencadeadoras que possam "provocar" no aluno a necessidade de aprendizagem, de interação com o conteúdo, o que pode ocorrer por diferentes meios: desenhos, filmes entre outros.

Nessa perspectiva, Sforni (2015) esclarece que o professor precisa acompanhar e orientar constantemente os alunos durante as tarefas, quando o ensino de um novo conteúdo é trabalhado, pois os alunos não conseguem espontaneamente fazer a transição do abstrato para o concreto. Diante disso, o professor auxilia o aluno a realizar a atividade que ele não consegue ou poderia fazer sozinho. Assim, atividades que exigem a realização de ações mentais, que envolvem conceitos matemáticos, artísticos, filosóficos, históricos entre outros, possibilitam ao educando se apropriar do conceito como instrumento de pensamento, sendo, portanto, o fim

esperado quando se ensina conceitos: a ascensão do abstrato para o concreto.

Portanto, não se deve entregar ao aluno o conceito e o conhecimento prontos. Ao contrário, deve-se promover que desenvolva o conceito, a partir de suas experiências, sua realidade, suas necessidades e, claro, por meio de situações-problema, questionamentos entre outros já discutidos neste capítulo. É preciso que o professor proponha meios que façam o aluno pensar e conceituar (DAVÍDOV, 1988).

Todavia, Puentes e Longarezi (2013, p. 268) reforçam as reflexões produzidas neste capítulo: a atividade ocorrida no contexto educativo é a atividade de ensino e atividade de estudo, visto que a primeira deve promover a segunda no estudante. Desse modo, se há intenção, tanto a atividade de ensino quanto a de estudo possibilitam ao professor e aluno desenvolverem novas formações psíquicas; portanto, contribuem para o desenvolvimento humano. Defendem que a atividade de estudo é fundamental na formação de conceitos, pois "é o processo exclusivamente humano pelo qual o indivíduo assimila, internaliza e reproduz a experiência humana (cultura) elaborada pelas gerações precedentes". Assim, a aprendizagem, além de ser indispensável no processo de desenvolvimento humano, permite ao indivíduo se apropriar da cultura a qual pertence (material e imaterial), fazendo usos de diferentes formas e finalidades.

É nesse sentido que Libâneo (2016, p. 368) esboça as características do processo de ensino e aprendizagem, ao mencionar que o conteúdo da atividade de estudo é o conhecimento teórico/científico. Na aprendizagem, é preciso que o docente

elabore e organize o ensino, propondo meios para que os conceitos científicos sejam buscados pelos alunos por meio de ações mentais.

Nessa linha de pensamento, propor uma situação-problema, que o faça ir à busca de outras ações para resolver determinada situação (REPKIN, 2014), pode tornar o conteúdo interessante para ele e, além disso, envolver leitura e escrita com o jovem e o adulto do campo, implica conhecer e considerar a realidade desse sujeito, bem como suas necessidades, interesses e motivações para aprender. Isso é fundamental para que o aluno possa transformar seu meio.

É nessa perspectiva que a formação de conceitos e a generalização dependem da realização de tarefas de estudo, presentes na atividade de estudo, para que os alunos possam exercitar suas operações mentais. Desse modo, Davídov (1988) sintetiza as seguintes tarefas, fundamentais para que o professor elabore seu planejamento de ensino:

> A tarefa de estudo que o professor apresenta aos escolares exige deles: 1) a análise do material factual a fim de descobrir nele alguma relação geral que apresente uma conexão regular com as diversas manifestações deste material, ou seja, a construção de uma abstração substantiva e de uma generalização substantiva; 2) a dedução, baseada na abstração e na generalização, das relações particulares do material dado e sua síntese em um sistema unificado dessas relações, ou seja, a construção de seu "núcleo" deste material e do objeto mental concreto; 3) o domínio, neste processo, da análise e síntese, do procedimento geral ("modo geral") de construção do objeto estudado (DAVÍDOV, 1988, p. 98).

Essa fala revela, claramente, que as tarefas realizadas, bem como o interesse em aprender, os motivos, as ações e operações mentais desencadeadas durante o seu desenvolvimento fazem parte (estão dentro) da atividade de estudo.

É possível dizer, portanto, que é na atividade de estudo que os alunos desenvolvem o pensamento teórico, pois é nesse momento em que eles formam conceitos e resolvem mentalmente as tarefas de estudo elencadas em forma de conteúdos (objetos de aprendizagem) na disciplina. Mas, para isso, é necessário o professor orientar e fornecer condições para que o aluno internalize os conteúdos, formando o pensamento teórico, portanto, que se aproprie dos processos mentais, isto é, "o objetivo primordial do professor na atividade de ensino é promover a ampliar o desenvolvimento mental de seus alunos, promovendo-lhes os modos e as condições que assegurem esse desenvolvimento" (LIBÂNEO, 2016, p. 364).

No capítulo seguinte, desenvolvo uma discussão a respeito da Educação do Campo e a concepção de jovem e adulto segundo a perspectiva de educação para todos ao longo da vida, com o objetivo de contextualizar a pesquisa de doutoramento, bem como os sujeitos jovens e adultos participantes desta investigação, o que possibilitou ampliar o debate acerca desses temas na pesquisa em educação.

CAPÍTULO 2

Educação do Campo no Brasil e a Perspectiva de Educação para todos ao Longo da Vida: Desafios para a Educação Campesina

Que concepção de educação tratamos [...]
estamos falando de educação como prática humana [...]
como direito de todas e de todos os cidadãos [...]
como política pública de Estado,
pois essa é a única alternativa possível
para que os trabalhadores e as trabalhadoras
deem prosseguimento a seus estudos.
(MACHADO, 2016, p. 431).

Apresento neste capítulo a concepção de jovem e adulto como educação para todos ao longo da vida, isto é, um conceito ampliado de EJA da Educação Básica, que entendo ser mais adequado a este estudo. Entendo que é importante trazer esse esclarecimento ao que pretendo abarcar nesta investigação, pois os jovens e adultos colaboradores desta pesquisa são estudantes universitários, e não da Educação Básica. Portanto, considero os estudantes da Educação do Campo como jovens e adultos, baseados nessa concepção. São trabalhadores, de diferentes idades e que construíram ao longo de suas vidas experiências significativas da realidade na qual vivem, e que voltam à universidade para

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-003-7.p-131-169

darem continuidade aos seus estudos. Além disso, trago alguns pressupostos da Educação do Campo e das licenciaturas nessa área, em consonância com o objeto de investigação deste estudo, para que seja possível ampliar o debate acerca da Educação do Campo no Brasil. O objetivo é situar o leitor nas discussões aqui desenvolvidas, bem como na produção de reflexões sobre os jovens e adultos camponeses.

2.1 Educação e aprendizagem para todos ao longo da vida

A educação e aprendizagem para todos os cidadãos ao longo da vida é uma concepção defendida pela Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA, que ocorre a cada 12 (doze) anos e que possibilitou ampliar a concepção de EJA na educação brasileira. Desde a sua primeira edição em 1949 na Dinamarca, teve como principais recomendações: que os conteúdos a serem trabalhados com adultos fossem contextualizados a sua realidade, além de ampliar o debate sobre a oferta dessa educação nas instituições de ensino e debater métodos e técnicas de ensino que pudessem contribuir para o aprendizado desses adultos. Seu principal objetivo é avaliar e debater as políticas públicas elaboradas para a educação de adultos.

A segunda conferência ocorreu em 1963, com 14 (quatorze) anos de intervalo, em Montreal, Canadá. Os principais temas debatidos foram a natureza, o objetivo e conteúdos da educação de adultos, bem como as atividades culturais, museus, bibliotecas, universidades e cidadania. Já a terceira conferência aconteceu no Japão, em Tóquio, nove anos depois, em 1972. O

foco principal foi na alfabetização, mídia e cultura como elementos importantes na aprendizagem ao longo da vida voltados à educação de adultos. Assim, ficou definido nessa conferência que essa aprendizagem deveria envolver estudantes de todas as faixas etárias, como fator necessário para a democratização e desenvolvimento educacional.

A cidade de Paris, na França, sediou a quarta conferência, em 1985, treze anos depois, com o foco maior na aprendizagem ao longo da vida, tendo na leitura e na escrita direito do indivíduo de exercer seus questionamentos, análises, imaginações e criatividade. A quinta conferência ocorreu em Hamburgo, na Alemanha, em 1997, doze anos depois, onde foi amplamente debatida a educação de adultos mobilizando um grande número de participantes em todo o mundo, incluindo Organizações Não Governamentais (ONGs) e movimentos de mulheres.

O Brasil sediou a conferência seguinte, na cidade de Belém, em 2009, onde foi debatido o reconhecimento da aprendizagem e educação de adultos para todos e ao longo da vida. Além disso, foi aprovada nessa conferência a Carta de Belém, que, entre outras recomendações, reforça essa perspectiva de aprendizagem e amplia os referenciais que visam buscar uma educação de jovens e adultos inclusiva e igual para todos, ou seja, pautada pelos princípios de equidade e justiça social. Elevou-se também o conceito de educação e aprendizagem desses jovens e adultos como um direito humano para toda a vida. Com o objetivo de reforçar essas informações, destaco algumas recomendações dessa VI Conferência:

> Reafirmar o direito ao acesso e permanência, em todos os níveis de ensino das redes públicas, de educandos jovens e

> adultos [...]. Promover o princípio do direito de aprender, ampliando conhecimentos ao longo da vida e não apenas escolarizando [...]. Estimular a concepção de projetos que contemplem a Pedagogia da Alternância, segundo as necessidades dos educandos [...] (BRASIL, 2009, p. 46-49).

Segundo essas CONFINTEA, há décadas atrás o modelo era de apenas educação para todos. Contudo, o paradigma atual é educação para todos ao longo da vida, independente da escolarização que o indivíduo teve ou não. Por isso, entendo ser relevante e necessário assumir nesta investigação essa concepção a respeito da educação de jovens e adultos, pois esta pesquisa de doutorado investiga os processos de leitura e escrita de educandos jovens e adultos camponeses da universidade, e não da Educação Básica. Nesse sentido, é possível ampliar o entendimento do que seja EJA nesta pesquisa. Além disso, não entendo que ela se refira apenas à alfabetização de jovens e adultos, é mais que isso.

É nessa perspectiva que insiro os jovens e adultos da Educação do Campo nesta investigação, pois entendo que a educação e a aprendizagem não devem ocorrer apenas na escolarização ou na universidade, mas é um direito que precisa estar presente na vida de todos e de todas ao longo da vida (crianças, jovens, idosos, em espaços de educação formal e informal, urbanos e do campo), inclusive para o jovem e o adulto camponês, independente da idade e se é no ensino formal ou não, pois muitos deles trazem uma vivência de vida significativa, de acordo com as experiências que construíram ao longo de suas vidas e das habilidades e formações psíquicas que desenvolveram para atender as suas próprias necessidades.

Durante a convivência com muitos desses educandos jovens e adultos da Educação do Campo nas aulas na universidade e nos encontros nas comunidades enquanto professor, constatei que quando esse educando vai à escola, a maioria chega cansado, vindo de uma jornada intensa de trabalho ao longo do dia, ou às vezes desempregado, com histórico de reprovação e evasão escolar, se depara com uma realidade totalmente adversa à sua: um currículo excludente, que não considera seu perfil nem seus saberes, tampouco metodologias apropriadas a esse público, além de uma linguagem tida como "culta", própria da cultura escolar.

Desse modo, tanto a escola quanto a universidade que, em tese, deveriam incluir esse indivíduo, acabam por excluí-lo, por não aceitar seus saberes prévios ou não entendê-los como "corretos" ao trazê-los para essas instituições. Com efeito, o jovem e o adulto acabam por abandonar essa instituição e a não permanecer na mesma. Isso permite compreender uma contradição enfrentada pelo estudante no contexto escolar, pois os jovens e adultos não conseguem se adaptar à realidade escolar, isto é, "à medida que a escola desenvolve seus mecanismos próprios, coloca margem do processo escolar àqueles que não fazem parte dessa cultura" (JUNIOR; MACIEL, 2014, p. 65). Ou seja, se apropriam de uma cultura que, geralmente, não é a deles (aculturação). Embora seja importante ampliar o conhecimento cultural, não devem ter a cultura e as ações sociais conscientes desenvolvidas por eles, negadas pela escola.

À luz dessa discussão, segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2016 (BRASIL, 2017), 33,9% das escolas[31] brasileiras estão localizadas no campo. Dessas, 7,2% possuem um único professor (maioria atuando nos primeiros anos do ensino fundamental). No campo, 7,4% das escolas não possuem energia elétrica, 12,7% não têm esgoto sanitário e 11,6% não têm água potável. Ao contrário, na área urbana, apenas seis (6) escolas não têm energia elétrica e, pouco mais de 0,2%, não tem água potável e esgoto sanitário.

Os dados ainda mostram que 30,1% das escolas que ofertam os anos finais do ensino fundamental se localizam no campo, enquanto que 10,2% das escolas que oferecem ensino médio se encontram no campo.

Enquanto 79,1% dos alunos matriculados nos primeiros anos do ensino fundamental em escolas urbanas têm acesso à biblioteca ou sala de leitura, apenas 35,4% dos matriculados no meio rural têm esse acesso. Já nos anos finais do ensino fundamental, 85,9% dos matriculados em escolas urbanas têm acesso à biblioteca ou sala de leitura, enquanto que no campo o acesso a esses espaços é de apenas 54,1%. No que se refere ao ensino médio, do total de matriculados, 91,2% têm acesso a esses espaços de leitura na escola, enquanto que no campo apenas 66,8% dos matriculados acessam a biblioteca ou sala de leitura de sua escola. Agora, sobre a formação de professores da Educação Básica, 84,3% atuam nas escolas urbanas; 12,9% nas escolas rurais; e 2,8% atuam em ambos os espaços.

[31] A rede municipal brasileira detém a maior quantidade de escolas de educação básica e, consequentemente, maior número de matrículas nesse nível.

Nesse cenário, a Educação do Campo se mostra afetada por cortes de recursos a ela destinados, pois desde o final do ano de 2016, quando recebia do MEC recursos destinados ao pagamento de bolsas mensais aos estudantes, para que pudessem se manter nos Tempos Universidade (TU) e Tempos Comunidade (TC) (regime de alternância), pararam de receber essas bolsas no início do ano de 2017. A partir desse momento, a UFT passou a custear as bolsas, porém, apenas nos TU, devido ao esgotamento financeiro da universidade, fruto da PEC n. 55, mencionada anteriormente nesta pesquisa.

É preciso esclarecer que os cursos de Educação do Campo no Brasil funcionam em regime de alternância, isto é, no período de aulas na universidade (Tempo Universidade), os alunos assistem às aulas, fazem pesquisas, recebem orientações de professores entre outras atividades acadêmicas. Para elucidar como é essa alternância, cito um exemplo: numa das disciplinas que leciono, Laboratório de Artes Visuais, os alunos assistem às aulas teóricas e práticas dessa disciplina na universidade (Tempo Universidade), e quando termina esse tempo educativo, retornam para as suas comunidades (nas suas cidades, povoados, assentamentos, comunidades ribeirinhas entre outras, iniciando o Tempo Comunidade) para darem continuidade nas atividades iniciadas na universidade, como, por exemplo, produzirem trabalhos de artes visuais, pesquisar artistas das comunidades (artistas plásticos, grafiteiros, por exemplo), desenvolvem artigos da disciplina, entre outras atividades. Quando retornam para as aulas no próximo Tempo Universidade, trazem esses trabalhos produzidos nas comunidades por eles e as

informações que conseguiram coletar para serem debatidos, analisados e avaliados nas aulas de Laboratório de Artes Visuais.

No curso de Educação do Campo no qual os estudantes desta pesquisa estudam, o Tempo Universidade - TU ocorre nos meses de janeiro e fevereiro (início); abril (final) e maio; julho e agosto (início); outubro (final) e novembro do ano letivo. O Tempo Comunidade - TC acontece nos meses de fevereiro (final), março e abril (início); agosto (final), setembro e outubro (início). Junho é o mês das férias (recesso) do curso. Ou seja, os alunos desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão também quando estão no Tempo Comunidade. Portanto, não ficam sem fazer nada. É importante ressaltar que essa distribuição é feita com base no ciclo de produção agrícola do campo.

Com efeito, a Pedagogia da Alternância[32] é uma prática pedagógica em que o processo de ensino e aprendizagem acontece nos Tempo Universidade e Tempo Comunidade. Essa prática se faz necessária ao longo do curso, pois é uma forma de possibilitar ao estudante camponês permanecer no campo, sem ter a necessidade do mesmo mudar para a cidade para fazer o curso (FALEIRO; FARIAS, 2016).

A alternância[33] possibilita a permanência do jovem e do adulto camponês no curso e no campo, além de favorecer também a permanência do professor que atua em ambos os tempos educativos. A esse respeito, Molina (2017) esclarece que essa

---

[32] De acordo com Fernandes *et al.* (2008), a Pedagogia da Alternância surgiu na França em 1935 como Casa Familiar Rural, e se expandiu posteriormente para outros países, como Espanha, Itália e Brasil, sendo que neste último chegou apenas em 1968 como Escola Família Agrícola - EFA. Essa pedagogia tinha com principal objetivo formar o jovem agricultor.

[33] Para Molina e Brito (2017), tanto pesquisa quanto a alternância são elementos indissociáveis no processo de formação de professores para o campo.

integração entre os tempos educativos contribui e ressignifica a relação entre universidade e escola, pois cria mecanismos para fortalecer essa relação no processo formativo que a licenciatura em Educação do Campo busca promover.

> A alternância pode ser tomada não só como importante método de formação docente, mas também como uma estratégia com relevante potencial de promoção de significativa interação entre ensino e pesquisa na Educação Básica *e na universidade*, considerando fortemente as condicionantes socioeconômicas da relação pedagógica. A alternância promove ainda uma permanente e constante interação no processo de formação docente entre a universidade e as escolas do campo nas quais atuam educadores em formação nas licenciaturas (MOLINA, 2017, p. 598, grifo da autora).

Ou seja, é uma prática pedagógica apropriada e específica aos povos do campo, por articular o tempo escola/universidade com o tempo comunidade, envolvendo educação, o trabalho e o contexto camponês. Dessa forma, é uma possibilidade de evitar que o aluno saia do campo para viver e estudar na cidade. Como parte desse processo, há os instrumentos pedagógicos da alternância, como o Plano de Estudo, o Caderno da Realidade, a Visita de Estudos, os Relatórios de Estágio, entre outros, que os alunos desenvolvem e trabalham ao longo dos tempos educativos (SILVA, 2015).

Sendo assim, entendo que é fundamental propor algumas mudanças de paradigmas existentes em algumas escolas nos dias de hoje, que não veem e não percebem as reais necessidades de aprendizagem dos alunos, forçando-o, por vezes, a aprender

determinado conteúdo sem mesmo estar relacionado diretamente às suas fases de formação e desenvolvimento, como também, não respeitando seus saberes e conhecimentos adquiridos no meio social.

A partir dessa reflexão, é importante que o professor conheça a realidade de seu educando, suas necessidades de aprendizagem, para que possa saber propor estratégias metodológicas e práticas educativas que favoreçam esse aprendizado. Aquele aluno que fica isolado na sala de aula, ou mesmo, que apresenta dificuldades de aprendizagem, que reprova nas disciplinas, mas que o professor não dá atenção, tem grande risco de se tornar um estudante de EJA no futuro, pois ele pode acabar se desinteressando pela aula, pela disciplina e, consequentemente, em frequentar a escola. Por isso, é importante essa participação do professor no processo formativo do aluno, para que ele não se torne mais um nas estatísticas da EJA no país.

Nessa perspectiva, aprender a ler e a escrever, ou mesmo, avançar no desenvolvimento da leitura e da escrita são para o estudante jovem e o adulto uma possibilidade de se "incluírem" na sociedade, de fazerem parte dos acontecimentos do mundo, embora a realidade seja tão dura para a maioria deles. Assim, a leitura e a escrita podem fazer com que esse indivíduo seja mais atuante, criticamente, nas decisões de sua vida, ou seja, não é apenas aprendendo o mecanismo da leitura e da escrita que o mesmo poderá se sentir "incluído" na sociedade, mas fazendo usos sociais da leitura e da escrita para diferentes fins, para que possa desenvolver suas funções psicológicas superiores.

É por isso que entendo que a arte pode contribuir para que o jovem e o adulto, principalmente aquele que apresenta dificuldades significativas com leitura e escrita, ou que não se adaptou à cultura escolar (padronizada, elitizada), tenha motivação para ler e escrever, mas sem esquecer suas origens e saberes acumulados ao longo da vida.

Em adição a essas reflexões, Mello (2009) destaca que ler e escrever são dois instrumentos importantes e fundamentais para o indivíduo se inserir no mundo lendo, escrevendo, contando histórias etc. Para essa teórica, esse processo possibilita ao aluno se inserir na cultura humana, mas desde que o mesmo se aproprie da leitura e da escrita. Contudo, é necessário que o professor crie condições adequadas para inserir esse estudante nesse universo da leitura e da escrita, que envolve tanto o tradicional código escrito, ou mesmo, por meio de imagens e outras linguagens que o possibilitam ler, escrever e compreender seus significados.

> Nossa tarefa como professores e educadores é criar as oportunidades certas para que todos aprendam as máximas habilidades possíveis. E quando trabalhamos com jovens e adultos de quem muitas vezes a sociedade retirou essas oportunidades na infância, nosso compromisso é ainda maior (MELLO, 2009, p. 35).

Concordo com Barbosa (1991, p. 28) ao destacar que a representação visual contribui de forma relevante para a comunicação verbal e que pode se relacionar com as produções gráficas dos quadrinhos realizadas por estudantes da Educação do Campo, pois, "as artes plásticas também desenvolvem a discriminação visual, que é essencial ao processo de alfabetização

[...]. Aprende-se a palavra visualizando". Exposto isso, de acordo com Chaves *et al.* (2014), as práticas pedagógicas baseadas nas artes visuais podem oferecer recursos didáticos e ricas possibilidades para o desenvolvimento pleno do ensino e da aprendizagem do estudante, pois, "as práticas educativas devem priorizar a musicalização, procedimentos didáticos com telas, o ensinar a encantar-se por personagens de histórias, pelo ritmo e movimento das poesias e canções" (CHAVES; TULESKI; GIROTTO, 2014, p. 131).

Ou seja, para essas teóricas, as práticas pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento da memória, da atenção, percepção, pensamento, das emoções, o que pode levar ao avanço do processo de ensino e aprendizagem, resultando no bom ensino. Entendo que as histórias em quadrinhos contribuem para esse processo e que a linguagem artística tem papel importante e fundamental na educação do jovem e do adulto.

2.2 A Educação do Campo: concepção e pressupostos históricos

Tem sido presenciada nas últimas décadas uma intensa mobilização pela luta ao direito à educação das populações rurais, envolvendo entidades civis, universidades, movimentos sociais e poder público, reivindicando a superação da desigualdade social, o direito à educação e melhores condições de trabalho dos indivíduos que vivem e moram no campo. São pautas importantes presentes nos debates acerca da Educação do Campo que precisam ainda ser fortalecidas.

Educação do Campo é um conceito em construção[34] e que vem sendo ampliado ao longo dos anos. Além de ter suas raízes na educação popular, é um movimento[35] educacional organizado por trabalhadores do campo e os movimentos sociais[36] que buscam uma educação de qualidade e que atenda à população camponesa, bem como suas necessidades e saberes, além de lutar pela transformação das condições sociais de vida no meio rural (CALDART, 2012; 2011b). Os sujeitos da Educação do Campo[37] são oriundos de diferentes lugares e com grande conhecimento popular a respeito de sua cultura. São agricultores familiares, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, pescadores artesanais, assentados da reforma agrária, povos indígenas, os caiçaras, além daqueles que produzem suas condições materiais de existência através do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010). Suas principais características podem ser assim sintetizadas:

> Constitui como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação [...] combina luta pela educação com luta

[34] O seu conceito envolve as categorias como território, espaço, trabalho, educação e política (FERNANDES, 2006), mas também, é marcado por contradições no próprio momento histórico que vem sendo discutido e constituído desde seu surgimento (CALDART, 2008).

[35] Movimento conhecido como "Por uma Educação do Campo", que surgiu para dar um basta ao não reconhecimento dos governos anteriores ao povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, um basta à visão daqueles que concebem o campo como espaço de mercadoria e de escravidão (CALDART, 2011b).

[36] Dentre os movimentos sociais populares destacam-se o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) surgido em 1984, que vem lutando há décadas pela ampliação e melhoria das escolas de assentamentos e acampamentos, além da participação em projetos de formação de professores para o campo. Outros movimentos como o MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Movimento Eclesial de Base (MEB) e MMC (Movimento das Mulheres Camponesas) também têm sua importância no âmbito da Educação do Campo.

[37] Campo aqui mencionado nesta pesquisa não é qualquer lugar, mas sim um campo que se refere à boa parte da população brasileira (rural) que produz alimentos, que sustenta a vida humana de qualquer país (CALDART, 2008). É o campo enquanto território de vida, trabalho, cultura e saber de povo marcado pelas intempéries da vida. É esse espaço que reflete a diversidade de seus sujeitos.

> pela terra, pela reforma agrária, pelo direito ao trabalho, a cultura, a soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores [...] as questões que coloca a sociedade [...] não se resolvem fora do terreno das contradições sociais [...] a escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo pelo que representa no desafio de formação de trabalhadores [...] os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola (CALDART, 2012, p. 263).

Enquanto categoria de análise na esfera educacional, a Educação do Campo busca discutir também práticas e políticas públicas voltadas aos trabalhadores do campo, mesmo as que são desenvolvidas em outros lugares e com diferentes nomes, tendo na relação campo-política-educação a base para orientar questionamentos a respeito da realidade camponesa (CALDART, 2012). Assim, entender essa realidade e diversidade e problematizá-las no âmbito educacional e científico não deve ser considerado algo neutro, sem importância; ao contrário, deve estar presente nas reflexões produzidas na pesquisa em educação.

No bojo dessas discussões, Educação do Campo veio para substituir o termo "educação rural"; que surge para romper com o paradigma tradicional vigente que não considera o trabalho do agricultor (camponês) da/na/com a terra, isto é, a educação rural não considera a cultura e os conhecimentos do jovem e do adulto do campo, ao defender, também, um currículo escolar que aborde

conteúdos[38] "urbanos" e não contextualizados com o campo (RIBEIRO, 2013).

Ribeiro (2013) aponta que muitos professores que atuam em escolas rurais, ao melhorarem suas formações acadêmicas, acabam migrando para as escolas urbanas, o que causa um déficit de docentes para atuar no meio rural, precarizando ainda mais o ensino ofertado nas escolas do campo. Muitas dessas escolas são multisseriadas, com professores que cursaram até o ensino fundamental e alguns até o ensino médio, e os conteúdos trabalhados nesses espaços muitas vezes são descontextualizados da realidade camponesa.

Nesse sentido, há um paradoxo: em vez de incluir, a maioria das escolas rurais reproduzem práticas e conteúdos utilizados nas escolas urbanas, por meio de métodos tradicionais e currículos "engessados" que não consideram, no processo de ensino e aprendizagem, as especificidades e a diversidade dos jovens e adultos do campo. Essa forma etnocêntrica, que entende apenas a cultura urbana como importante – portanto, predominante – exclui o camponês de ter uma educação que deveria tê-la por direito (RIBEIRO, 2013).

Costa e Cabral (2016) reforçam essa reflexão ao afirmarem que o modelo educativo presente nas escolas do campo não segue tradições, hábitos e costumes do jovem e do adulto do campo. Consequentemente, não fortalece a cultura e os conhecimentos produzidos pelas populações camponesas. Essa educação rural que

[38] O Decreto n.º 7352/2010 que cria a Política Nacional para a Educação do Campo, é marco histórico para a educação brasileira, pois deixa claro que os conteúdos a serem trabalhados na Educação do Campo devem estar relacionados aos saberes do jovem e adulto camponês, em consonância com os conhecimentos científicos, o que difere da Educação Rural.

é oferecida a esses indivíduos da mesma forma que é ofertada nas escolas urbanas não garante a igualdade de direitos, tampouco a valorização de crianças, jovens, adultos e idosos que vivem, trabalham e estudam no meio rural.

Arroyo (2007) argumenta que o sistema escolar que predomina na Educação Básica é o urbano, que não dá ênfase às especificidades do campo – que é tido como atrasado – pois o urbano, neste caso, é designado como modelo ideal de avanço, civilização e socialização; espaço de disseminação da cultura, política e educação, o que nega o território camponês. Portanto, o espaço urbano é o protótipo que deve ser seguido na educação.

Essa idealização da cidade que vê o campo como "atrasado", como uma "extensão do quintal da cidade", na visão de Arroyo (2007), não favoreceu, até meados dos anos de 1990, políticas públicas que favorecessem os povos do campo, inclusive professores que atuam nesse âmbito.

É nesses pressupostos que a Educação Rural se faz presente. Surgida nos anos de 1930 pelo movimento conhecido como "ruralismo pedagógico", objetivava levar o indivíduo do campo para as cidades, na intenção de melhorar de vida, arrumar emprego, ir trabalhar nas fábricas e indústrias da época e estudar, mas também, uma tentativa de conter o êxodo rural (HENRIQUES; MARANGON; DELAMORA; CHAMUSCA, 2007). Isso causou também, ao longo dos anos da história da educação brasileira, o preconceito em relação às pessoas trabalhadoras que vivem no meio rural.

Ou seja, a Educação Rural não entende que o jovem e o adulto camponês podem exercer seus direitos de estudar, trabalhar e viver no campo, compreende apenas que ele deveria estudar para ter condições de trabalhar em indústrias e fábricas da época, atendendo a necessidade de mão de obra. Pensava-se que os problemas que as populações camponesas tinham eram decorrentes da localização geográfica das escolas rurais, que eram distantes da cidade e a baixa quantidade de pessoas residentes no campo. Às elites, cabia estudar para conduzir o Brasil. Estava clara a discrepância entre o ensino ofertado às classes mais populares com o oferecido às elites do país, o que, segundo a minha crença, não está diferente nos dias de hoje no Brasil, uma vez que a oferta de educação para a população ainda se mostra precária, há uma elevada desigualdade social e má distribuição de renda no país, fatores esses que reforçam a hegemonia das elites.

Diante disso, é possível dizer que a Educação Rural "está integrada à política econômica, assumindo a forma que lhe determina o Estado, ou seja, a escola oferecida às populações rurais não pode ser compreendida em separado das políticas públicas para a produção agropecuária, atualmente o agronegócio" (RIBEIRO, 2013, p. 125).

Por isso, entendo ser necessário e importante trazer aqui o esclarecimento do que é Educação do Campo e Educação Rural, ou seja, a separação epistemológica entre ambas, para que seja possível pensar e lutar por uma educação transformadora e emancipadora, que contextualize social e culturalmente a realidade camponesa. Assim, superar um modelo educacional que serve de mecanismo para alienar e subordinar o indivíduo aos interesses de

uma classe dominante é lutar por um modelo de educação no quais jovens e adultos do campo possam ser protagonistas (COSTA; CABRAL, 2016).

> A educação ofertada aos camponeses no decorrer da história, alvo dos interesses dos governantes, caracteriza-se como uma extensão da educação urbana, pensada a partir de um modelo desenvolvido em outro contexto sociocultural, político, econômico e histórico com um currículo desarticulado com a cultura, os valores, os princípios e os conceitos dessa população (COSTA; CABRAL, 2016, p. 182).

É nesse contexto de contradições que a Educação do Campo surgiu, marcada pela necessidade de romper com o modelo tradicional de educação, hegemônico, por um projeto de educação popular, articulado à luta pela reforma agrária. Enquanto categoria de análise, "campo" substitui "rural" para significar uma educação plena e libertadora, que reflita o contexto cultural do camponês, bem como seu trabalho e meios de sobrevivência no meio rural. Assim, campo passa a se referir não apenas ao lócus do sujeito camponês, mas também a um espaço de luta histórica por educação e pela terra, em contraponto a educação rural (RIBEIRO, 2013).

Em consonância com esse pensamento, Fernandes e Molina (2017) afirmam que campo, agrário e rural, embora apresentem diferentes concepções, se referem àquilo que não é urbano, isto é, à educação "padronizada", de um currículo "centralizado" que não considera em seu projeto pedagógico e currículo a realidade, a diversidade e interesses do jovem e do adulto camponeses.

Para Costa, Rosa e Alcântara (2016), a defesa por um projeto educacional que fosse vinculado à realidade e especificidades do meio rural, principalmente articulado ao direito à educação e luta pela terra do indivíduo camponês, fez com que no final dos anos de 1990 surgisse o movimento nacional "Por Uma Educação do Campo", que tinha como princípios a escola do campo[39] refletir e se pautar na vida e saberes do campo, e não da cidade, bem como relacionar as discussões surgidas em seu âmbito aos interesses e necessidades de desenvolvimento do jovem e do adulto do campo.

Conforme Caldart (2012) e Fernandes e Molina (2017), o termo "Educação do Campo" foi esboçado inicialmente na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em Luziânia, Goiás, no ano de 1998, dentro do movimento conhecido como "Articulação Nacional por uma Educação do Campo" e concretizado no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, na Universidade de Brasília – UnB em 2002. De lá para cá, seu conceito vem sendo ampliado, muito devido à participação dos movimentos sociais, em especial o MST, as Escolas Famílias Agrícolas – EFA, dos Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFA[40] e outras entidades engajadas na luta por políticas públicas que favoreçam a população campesina e que

[39] Escola do campo se refere à escola situada em área rural segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), ou aquela situada na cidade, mas que atenda predominantemente as populações do campo (BRASIL, 2010).

[40] Surgiram no Brasil em 2005 por meio do VIII Encontro Internacional da Pedagogia da Alternância (SILVA, 2015). Segundo essa autora, tanto as CEFAs quanto as EFAs surgiram no país a partir da experiência francesa das *Maisons Familiales Rurales*. Como ambas utilizam a alternância na formação do jovem agricultor, alternando o tempo da formação agrícola do jovem no campo com a formação teórica na escola, o prepara para uma vida mais participativa e comunitária.

respeite e considere a realidade do campo, bem como seu trabalho, cultura e educação. Em tempos atuais de resistência, é possível dizer que "a Educação do Campo é um paradigma educacional com produção teórica, projetos educacionais, políticas públicas em uma práxis de transformação da realidade a partir da luta contra o capitalismo" (FERNANDES; MOLINA, 2017, p. 541).

Caldart (2012) salienta que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo do Brasil, de 2001, foram fundamentais para consolidar o termo "Educação do Campo" e ampliar os movimentos camponeses envolvidos na luta por uma educação com qualidade aos jovens e adultos do campo. Nessa perspectiva, destaca que nas últimas décadas a tentativa de se consolidar enquanto modalidade educacional – não muito diferente da EJA – por lutar por políticas públicas que possibilitem aos povos camponeses o direito à educação do e no campo e o seu acesso e permanência na escola rural, fez surgir a seguinte pergunta: por que a Educação do Campo não está incluída na discussão sobre a universalização da Educação Básica?

Essa questão parece ser ainda bastante atual, ainda mais num contexto social, político e educacional de contrarreformas marcado por cortes no orçamento e falta de investimentos nas áreas da saúde, educação e ciência, entre outros, que impossibilitem que o país avance nessas áreas. Ou seja: não é do interesse do sistema capitalista investir na Educação do Campo. Consequentemente, afeta não apenas boa parte da população brasileira de baixa renda, mas também as populações campesinas, que vivem e trabalham no campo e têm, nesse espaço, a fonte de seu principal sustento.

> De 2004 até hoje, as práticas de Educação do Campo têm se movido pelas contradições do quadro atual, às vezes mais, às vezes menos conflituoso, das relações imbricadas entre campo, educação e políticas públicas. Houve avanços e recuos na disputa de espaço público e da direção político-pedagógica de práticas e programas [...] o enfrentamento das políticas neoliberais para a educação e para a agricultura continua como desafio de sobrevivência (CALDART, 2012, p. 262).

Nesse sentido, o Estado não deve negar o acesso e a permanência do jovem e do adulto camponês na escola do campo, tampouco fechar escolas rurais. A contradição é aqui posta novamente: defende-se a universalização da Educação Básica (mesmo não citando a Educação do Campo), criam-se escolas do campo, para atender as demandas dessa localidade, porém, com a justificativa de cortes no orçamento e falta de transportes públicos, que levem estudantes e professores a essas instituições, fecham-se as escolas rurais. Daí, muitos camponeses acabam se deslocando – e mesmo assim não todos – às cidades, para tentar continuar seus estudos. Aqueles que não fazem isso acabam vivendo e trabalhando no campo, deixando os estudos.

Contudo, Costa (2014) chama atenção ao fato de que nos últimos anos, muito devido à ampliação dos debates acerca da Educação do Campo promovidos pelos movimentos sociais nas instâncias educacionais e políticas, essa área passou a ter forte presença na universidade brasileira, tanto em projetos de pesquisa[41]

[41] Não posso deixar de mencionar nesta pesquisa a produção científica a respeito da Educação do Campo que vem sendo desenvolvida pelos docentes do curso de Educação do Campo da UFT/Tocantinópolis, em parceria com outras instituições (UnB, UFG, UFPA entre outras), bem como orientações de alunos em PIBIC, TCC e criações de Grupos de Pesquisa, como o GEPEC/UFT/CNPq – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo e o Grupo de Pesquisa em Artes Visuais e Educação – GPAVE/UFT/CNPq, este último coordenado por mim.

quanto de extensão[42] e, claro, ensino, representado pelas LEDOC[43].

> A Educação do Campo provoca permanentemente a universidade para que ela responda às demandas de ensino, pesquisa e extensão, em diálogo permanente com sujeitos e movimentos sociais do campo e com as diferentes instâncias de política pública (COSTA, 2014, p. 32).

Nesse cenário, a Educação do Campo vem lutando para assumir seu protagonismo na educação superior brasileira, ao tentar articular o conhecimento popular, isto é, os saberes e vivências de jovens e adultos camponeses com o conhecimento científico, criando novas formas de pesquisa, novos objetos de estudo e questões, além de envolver sujeitos como quilombolas, indígenas entre outros, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, o que é de suma importância para se pensar e propor novas políticas públicas que contribuam para o avanço da Educação do Campo na sociedade brasileira.

É a partir dessas reflexões construídas que entendo que a formação adequada para o professor ou educador do campo é aquela que considere em seus programas e projetos educativos temas, questões e conteúdos referentes a terra, às contradições entre campo, escola e cidade, ao agronegócio, à agricultura familiar, à reforma agrária, aos movimentos sociais, aos diversos sujeitos do campo, à cultura e à arte camponesa, suas tradições e diversidade,

[42] Diversas ações de extensão são desenvolvidas no âmbito da Universidade Federal do Tocantins, no curso de Educação do Campo, campus Tocantinópolis. A maioria desses projetos é vinculada a ações articuladas em comunidades rurais, de diferentes localidades do Estado do Tocantins.
[43] Licenciaturas em Educação do Campo.

enfim, que defenda um projeto educativo para o campo (ARROYO, 2007).

Segundo Castro e Silva (2014, p. 90), a carência de programas voltados à população camponesa é reconhecida pelo Estado como um agravante para aumentar as desigualdades sociais e evasão do camponês para a cidade. Essa necessidade de programas, projetos, enfim, ações que favoreçam os povos do campo e que lhes assegurem direitos à educação, possibilitaram a emergência de se propor políticas públicas específicas para o campo, que dentre outras questões, "visam superar o quadro de analfabetismo ainda presente no meio rural brasileiro, assim como o analfabetismo funcional de um número significativo da população do campo, além de ações orientadas para o prolongamento da escolarização de jovens e adultos".

A discussão proposta aqui permite compreender que programas como o PROJOVEM Campo[44], criado em 2005 pelo Governo Federal/MEC e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, criado em 1998 pelo Governo Federal e vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA foram fundamentais para que a luta dos trabalhadores do campo se ampliasse nos últimos anos no que concerne ao direto de estudarem e continuarem seus estudos. Surgidos da demanda de um conjunto de organizações e movimentos sociais, junto com grupos de professores e pesquisadores das universidades dessa época, buscaram consolidar

[44] Tem o objetivo de proporcionar ao jovem e adulto agricultor familiar, de idade entre 18 a 29 anos, a conclusão do ensino fundamental (para aqueles que não conseguiram concluir no tempo certo) e a sua inserção social e profissional (CASTRO; SILVA, 2014).

uma nova concepção de educação no espaço rural, expressa no conceito de Educação do Campo (SOUSA, 2017).

De acordo com Brasil (2010) e Ribeiro (2013), os principais objetivos do PRONERA são oferecer recursos para serem aplicados em ações e projetos que estejam vinculados à Educação do Campo, como na educação de jovens e adultos, em cursos *lato sensu*, cursos de formação continuada, ensino profissional, atividades comunitárias, além de melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais. Em adição a essa afirmação, Freitas e Silva (2016, p. 174) pontuam que esse programa foi “pioneiro na implementação de estratégias pedagógicas de formação na Educação do Campo”, além de apoiar projetos, praticamente, em todos os níveis de ensino – EJA, Ensino Médio, Profissionalizante e Ensino Superior (MACHADO; VENDRAMINI, 2013).

Um aspecto relevante a ser mencionado se refere ao Decreto nº. 7352/2010, que estabeleceu a Política Nacional para a Educação do Campo e o PRONERA. Além de ter sido um marco para a Educação do Campo, representou um avanço nas políticas públicas para essa área. Tem como principal objetivo ampliar e qualificar a oferta de Educação Básica e superior aos povos camponeses, por meio da formação continuada e inicial, além de oferecer infraestrutura e transporte escolar, bem como materiais didáticos, laboratório, bibliotecas e desporto, de acordo com a realidade local e especificidades do campo. Têm na União, Estados, Distrito Federal e Municípios os responsáveis para desenvolverem essa expansão e oferta.

Ou seja, cabe à União – ou Estados, Distrito Federal e Municípios em colaboração com a União – criar e implementar meios que garantam a manutenção e desenvolvimento da Educação do Campo nas políticas públicas educacionais, como, por exemplo, reduzir o analfabetismo, ofertar EJA aos jovens e adultos que vivem e trabalham no campo, garantir o fornecimento de energia elétrica e água potável, além de saneamento básico nas escolas rurais, ampliar o acesso à internet e a computadores a essas escolas, beneficiando a comunidade (BRASIL, 2010).

Ademais, ressalta que os principais princípios da Educação do Campo podem ser resumidos da seguinte forma: a) respeito à diversidade do campo; b) ampliação de projetos político-pedagógicos para as escolas do campo; c) desenvolvimento de políticas de formação de professores para o campo; d) valorização da identidade da escola do campo e dos sujeitos do campo; e) flexibilização curricular e do calendário das escolas do campo; f) controle social da qualidade da educação escolar. Com efeito, ao ter esses princípios vinculados a uma educação transformadora, pode ter na ciência, na arte, cultura e tecnologia meios para superar o mundo capitalista, e as contradições que o mesmo produz e perpetua na educação brasileira (CALDART, 2012).

Em consonância com esse pensamento, Ribeiro (2013) ressalta que, embora a Educação do Campo venha enfrentando desafios para se consolidar no bojo educacional brasileiro, conquistou importantes avanços para a sua efetivação, como, por exemplo, o Decreto acima mencionado e "a inserção do tema na agenda de pesquisa das universidades públicas brasileiras e a

articulação entre movimentos sociais populares e as instituições que lutam pela Educação do Campo” (RIBEIRO, 2013, p. 127).

Nesse cenário, Ribeiro (2013) também pontua programas como o PRONERA, que buscam colaborar para a efetivação e manutenção da Educação do Campo, como é o caso do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO que oferece recursos financeiros e apoio técnico para a realização de ações que atendam as populações camponesas, como oferta de ensino da Educação Básica.

Outro programa que visa a atender os camponeses é o Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO que tem como principal objetivo apoiar a criação de cursos de graduação em Educação do Campo, na modalidade presencial e em licenciatura, ofertados em universidades públicas do país, para que possam formar professores para atuarem nas escolas rurais de Educação Básica, nos últimos anos do ensino fundamental e ensino médio, apoiando a implementação da política nacional de Educação do Campo e o suprimento da carência de educadores que atuam no meio rural (RIBEIRO, 2013; MOLINA, 2015; HAGE; MOLINA; SILVA; ANJOS; 2018; MACHADO, VENDRAMINI, 2013).

Ao discutir alguns desafios pertinentes à consolidação da Educação do Campo, Ribeiro (2013) aponta o que talvez seja o seu principal desafio: conquistar e permanecer no campo para trabalhar, estudar e viver. Por ser uma disputa histórica no país, que envolve os movimentos sociais, povos indígenas, usinas

hidroelétricas, mineradoras e o agronegócio[45], que, por sua vez, "expulsam" os camponeses do campo, para ampliarem seus lucros, leva a não efetivação da reforma agrária, prejudicando a permanência do camponês no campo. Relata que muitos docentes precisam se deslocar por muitos quilômetros para chegarem à escola, percorrendo, às vezes, trajetos difíceis, sem asfalto, sem transporte público e que, aliado aos baixos salários que recebem, dificultam o seu acesso e permanência nas escolas rurais.

Porém, mesmo com esses desafios, Ribeiro (2013) enfatiza que a própria conquista da Educação do Campo em substituição à educação rural que perdurou no país por várias décadas já pode ser considerada um importante avanço. Isso possibilitou ao jovem e ao adulto do campo ter uma possibilidade real de permanência e estudo no campo. Consequentemente, a criação de cursos técnicos, profissionais, de graduação e de pós-graduação em Educação do Campo nos últimos anos, contribuiu para que esses avanços não parassem de crescer na história da educação brasileira.

Nessa visão, a Educação do Campo vai além das paredes da escola e da universidade. É uma educação que, além de respeitar a diversidade de seus sujeitos, possibilita a esses criarem condições para adquirirem conhecimento científico, a partir de suas vivências (REICHWARD JR., 2006).

Refletir acerca da realidade do jovem e do adulto do campo é entendê-los enquanto sujeitos de práticas sociais (COSTA; ROSA; ALCÂNTARA, 2016), ao considerar suas experiências de

[45] Para Fernandes (2006). a educação como política pública não é interesse do agronegócio, apenas a pesquisa, que possibilita a esse criar novas tecnologias que possam aprimorar seus produtos agropecuários.

vida, seus fazeres e conhecimentos que muitos homens e mulheres construíram ao longo de suas vidas, mesmo tendo dificuldades para ler e escrever.

Diante disso, não se deve concebê-los como pessoas "atrasadas" ou apenas como sujeitos que não tiveram a oportunidade de continuar sua escolarização. É nesse entendimento que a "EJA no campo leva em consideração a reflexão sobre este contingente considerável de sujeitos que não tiveram acesso à leitura, à escrita e aos processos de escolarização em nossa sociedade e que lutam pela superação dessa condição" (COSTA; ROSA; ALCÂNTARA, 2016, p. 116).

A esse respeito, Costa e Cabral (2016) salientam que quando o jovem e o adulto do campo não têm direito à educação, são negados seus valores, suas culturas, tradições e experiências de vida. Por sua vez, são silenciados, portanto, não são ouvidos pela sociedade, sendo imposta a esses sujeitos uma educação dominante que defende um conhecimento e uma verdade única, absoluta, estranhos à realidade camponesa.

É importante mencionar que esse movimento de Educação do Campo desenvolvido nas duas últimas décadas, além de completar 20 (vinte) anos em 2018, deixa claro que há um discurso[46] persuasivo e de autoridade nos jovens e adultos da Educação do Campo, com predominância do segundo: fala quem sabe para quem não sabe. Mas no fundo, o jovem e o adulto sabem, pois eles têm conceitos interessantes de artes, leitura e

---

[46] Cf. BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética:** a teoria do romance. Tradução de Aurora Bernardini, José Júnior, Augusto Júnior, Helena Nazário, Homero Andrade. 5. ed. São Paulo: Editora Hucitec/Annablume, 2002.

escrita, construídos a partir de suas experiências de vida e que são socializados neste livro. Contudo, não sabem ler e escrever ou apresentam sérios problemas referentes a essas capacidades linguísticas.

Todavia, é preciso considerar a contribuição de Bakhtin (2002) nesse segmento, pois em sua obra "Questões de Literatura e de Estética" destaca duas categorias que ajudam a compreender esse problema: o discurso de autoridade e o discurso persuasivo. O primeiro se refere à verdade absoluta, o que reforça o discurso vinculado a alguma autoridade, como a do próprio professor em sala de aula, por exemplo, que não abre possibilidades de questionamentos dos alunos, se impondo enquanto autoridade absoluta. Para esse teórico, essa categoria se caracteriza como um discurso rígido, singular e imóvel; portanto, inquestionável. Já a segunda categoria é mais dialógica, carregada da palavra do "eu" em relação com a do "outro". É por isso que para mim está claro, na Educação do Campo, esse discurso autoritário de pessoas ligadas ao agronegócio, de grandes proprietários de terra entre outros, que mais se assemelha aos interesses do capital, à geração de lucro, do que ser um discurso contra-hegemônico.

2.3 As Licenciaturas em Educação do Campo - LEDOC

De acordo com Molina (2015), Faleiro e Farias (2016) e Hage; Molina; Silva e Anjos (2018), as licenciaturas em Educação do Campo começaram a ser implantadas no país em 2006, por meio de um projeto piloto iniciado em quatro universidades –

UFMG[47], UnB[48], UFBA[49] e UFS[50] – que já tinham alguma experiência em ofertar cursos de Educação do Campo, que atendeu a proposta formulada pelo Ministério da Educação – MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior – SESU, e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

A partir desse momento, o Ministério da Educação – MEC – desenvolveu uma série de ações educacionais dirigidas à população do campo, entre as quais se destaca o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo – PROCAMPO, que oferece graduação a professores das escolas do campo que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Por meio do Edital de Seleção nº 02/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC-2012, o PROCAMPO deu continuidade à expansão dos cursos de Licenciaturas do Campo no Brasil. Com essa ampliação, o Estado do Tocantins foi contemplado com dois cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, para Universidade Federal do Tocantins, *campi* de Arraias e de Tocantinópolis. O referido curso tem como principal objetivo formar profissionais para atuarem nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e tem a duração de quatro anos, ofertado por meio da Pedagogia da Alternância.

---

[47] Universidade Federal de Minas Gerais.
[48] Universidade de Brasília.
[49] Universidade Federal da Bahia.
[50] Universidade Federal de Sergipe.

A respeito dessas licenciaturas, atualmente no Brasil há 42 (quarenta e dois) cursos de licenciatura em Educação do Campo – LEDOC ofertadas por diferentes instituições de ensino superior (MOLINA, 2015), sendo a maioria, com habilitação em ciências da natureza e, apenas duas, em artes e música, como é o caso da Universidade Federal do Tocantins, nos *campi* de Tocantinópolis e Arraias. O objetivo dessas habilitações é ampliar as possibilidades de atuação dos professores nas escolas do campo, evitando a "fragmentação"[51] do conhecimento e reforçando a interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem do educando. Além disso, se justifica também pelo fato de essas áreas, no caso do Tocantins, apresentar carência de professores de artes para atuarem nas escolas do campo. Assim, estaria cumprindo uma demanda não apenas local e regional, mas também estadual.

Após as primeiras turmas do curso no Estado do Tocantins, as discussões e debates por meio de realização de encontros, jornadas[52], seminários e congresso internacional[53] fortaleceram o processo de inserção da Educação do Campo na agenda política regional e estadual, possibilitando rever a realidade dos sujeitos desse contexto, na busca do cumprimento do direito universal, humano e social à educação, oferecendo e garantindo meios para a construção de uma educação com qualidade que atenda às

[51] Machado e Vendramini (2013) frisam que é complexa a formação por área de conhecimento das LEDOC, pois acaba sendo um embate com a lógica da disciplinaridade, isto é, a fragmentação do conhecimento do currículo atual das escolas de educação básica.

[52] Jornada da Reforma Agrária, que ocorre anualmente no primeiro semestre no curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, campus de Tocantinópolis/UFT.

[53] O I Congresso Internacional de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins ocorreu em agosto de 2016, no campus de Palmas. O II Congresso ocorrerá em novembro de 2018, também na UFT/Palmas.

necessidades humanas e sociais. No entanto, gostaria de trazer alguns dados estatísticos atuais acerca da população campesina tocantinense, para que a discussão aqui seja ampliada:

> Segundo dados do IBGE/2010, existem 29.852.986 de pessoas vivendo no campo, o que representa 15.65% da população. No Tocantins, 293.212 mil [sic], ou seja, 21,19% da população, percentual maior que a média nacional que é 15,65%. No que se refere à escolaridade, enquanto na zona urbana a população de 15 anos ou mais apresenta uma escolaridade média de 7,3 anos, na zona rural esta média corresponde a 4 anos (GOMES; VIZOLLI; SANTOS; STEPHANI, 2017, p. 374).

Como é possível observar no excerto acima, o Estado do Tocantins apresenta um percentual significativo de pessoas que vivem no campo, em comparação com a média nacional. Além disso, boa parte das pessoas que vivem no campo apresenta escolaridade baixa, o que implica a necessidade de se propor cursos de Educação do Campo que possam atender à demanda local, regional e estadual, como é o que aconteceu nos campi universitários de Tocantinópolis e Arraias da UFT, ao ofertarem as LEDOC no Estado do Tocantins.

Molina (2015) esclarece que as LEDOC, além de buscarem a institucionalização de seus cursos, pelo fato de terem surgido por meio de um Edital, têm como principal objeto a Educação Básica, pois formam educadores e educadoras para atuarem em escolas rurais, o que, de fato, já contribui para preencher a lacuna de docentes existentes nesses lugares, mas também, de gestores que atuam nesses espaços.

No que diz respeito ao currículo desses cursos, Molina (2015) e Hage, Molina, Silva e Anjos (2018) ressaltam que apresenta um aspecto multidisciplinar, tendo como eixo norteador quatro áreas do conhecimento: a) artes, literatura e linguagens; b) ciências humanas e sociais; c) ciências da natureza e matemática; d) ciências agrárias. Além disso, o currículo deve ser elaborado a partir de etapas presenciais no curso por meio da Pedagogia da Alternância.

Todavia, Molina (2015) menciona que a expansão das LEDOC traz grandes desafios para a sua consolidação e institucionalização. As estratégias de ingresso, como, por exemplo, garantir o ingresso do indivíduo camponês, o protagonismo dos movimentos sociais na participação nesses cursos, a relação mais próxima com as escolas do campo e a adoção da alternância se mostram importantes e precisam ser debatidos nas LEDOC, pois estão diretamente relacionados ao acesso e permanência do jovem e do adulto no curso de graduação em Educação do Campo.

É possível notar que esses desafios devem servir para ampliar o debate sobre a Educação do Campo na esfera educacional brasileira, que tanto exclui, em sua história, os camponeses de seus processos formativos e participativos. Nesse sentido, consolidar a Educação do Campo como área de conhecimento, lutar por criações de políticas públicas, ampliação e acesso às tecnologias nas escolas camponesas se mostram como novos desafios em potencial que precisam ser considerados nas ofertas de cursos de licenciatura em Educação do Campo.

Importa ressaltar aqui que as LEDOC assumiram uma posição de classe (MOLINA, 2017), contrapondo modelos

tradicionais de educação que neutralizavam os saberes de jovens e adultos do campo em detrimento do saber tido como oficial, o correto: o currículo escolar urbano. Desse modo, essas licenciaturas constituíram não apenas uma conquista para a Educação do Campo, mas assumem e defendem uma educação que seja no/do/para o campo, que desconstrua modelos urbanocêntricos, segregacionistas e discriminatórios (FALEIRO; FARIAS, 2016).

No meu entendimento, uma educação voltada para a formação de educadores do campo não pode ser ameaçada no contexto histórico e político atual em que a formação inicial e a continuada se encontram precarizadas, pelo corte de investimentos na área educacional brasileira. Por isso, as políticas de formação de professores voltadas à Educação do Campo no cenário vigente precisam se fortalecer e lutar por mais formações e qualidade no ensino dessa área.

É possível dizer, baseado nessas reflexões, que a formação de professores, embora venha nos últimos anos em expansão, não deve considerar a formação docente para o campo em segundo plano, como ressalta Faleiro e Farias (2016). Pois a carência de educadores e educadoras para o campo é bastante significativa no país, justamente para atender uma demanda bastante específica, que é a dos povos do campo.

Entretanto, Molina (2017) destaca que os conteúdos e componentes curriculares voltados apenas para as competências acadêmicas, visando a testes nacionais e internacionais de proficiência não são trabalhados nas LEDOC, pois a Educação do Campo entende e defende que todas as disciplinas curriculares têm

seu valor e importância no processo formativo e desenvolvimental do estudante.

> A Educação do Campo tem-se pautado por uma matriz formativa ampliada que comporta diferentes dimensões do ser humano. Nessa perspectiva, a escola deve desenvolver com extrema competência o intelecto dos sujeitos que educa, mas não pode se furtar a trabalhar igualmente a formação de valores, o desenvolvimento político, ético, estético e corpóreo de seus educandos. A matriz formativa da educação campesina parte do princípio dela como formação humana, recusando a matriz estreita e limitada da escola capitalista, cuja lógica estruturante é a produção de mão de obra para o mercado (MOLINA, 2017, p. 591).

Nessa compreensão, é evidente que esse viés formativo defendido pelas licenciaturas em Educação do Campo, além de estar em consonância com o ensino desenvolvimental da teoria Histórico-Cultural, é uma estratégia para superar o currículo tradicional que se perpetua nas escolas brasileiras, pois defendem a formação humana e uma educação emancipadora, indo contra a hegemonia capitalista na sociedade, que só explora o homem e gera lucro para si própria.

Por conseguinte, o cerne desse processo formativo está no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada um desses cursos das LEDOC que, ao considerar o trabalho, a educação, o território e a cultura, podem transformar a escola atual com o objetivo de construir uma instituição que não seja mera reprodutora de conhecimentos, mas que seja capaz de colaborar efetivamente para uma mudança na sociedade e superação da hegemonia capitalista (MOLINA, 2017).

> A transformação da forma escolar concebida no Projeto Político-Pedagógico da LEDOC busca preparar um educador que seja capaz de promover, em suas práticas pedagógicas, essa constante articulação entre escola do campo e as comunidades camponesas (MOLINA, 2017, p. 597).

É preciso que a educação eleve o nível de consciência dos professores que estão cursando essas licenciaturas, para que possam superar a alienação e avançar na busca por uma educação com qualidade e que seja no/do/para o campo (MOLINA, 2017). É nesse sentido que, ao propor uma educação diferenciada, contra-hegemônica, que considere nos processos de ensino e aprendizagem do educando seus interesses e necessidades de aprender, que os cursos de Educação do Campo se mostram necessários e fundamentais no processo formativo dos jovens e adultos, pois possibilitam a esses educandos atuarem criticamente no meio social em que vivem, trabalham e estudam e, consequentemente, a transformarem a realidade da qual fazem parte.

Mas, para isso, é preciso que nessa transformação esteja incluída não apenas o conhecimento desses sujeitos, seus saberes construídos ao longo de suas vidas, mas também o conhecimento científico. A esse respeito, Costa e Cabral (2016) alertam que os saberes camponeses precisam dialogar com o conhecimento acadêmico, pois assim, é possível desenvolver uma educação contextualizada. Desse modo, em diálogo com a teoria Histórico-Cultural, possibilitar-lhes a chegar ao pensamento teórico pode levar o jovem e o adulto a ampliar a sua compreensão da realidade a qual se inserem e se constituem como camponeses, uma condição necessária para superar as contradições presentes na educação.

Nessa diretriz, Hage; Molina; Silva e Anjos (2018) ressaltam que as licenciaturas em Educação do Campo possibilitaram propor e defender uma educação que seja formativa e emancipadora, considerando os princípios defendidos pela Educação do Campo e pela integração campo-escola-trabalho e política pública. Assim, esclarecem que essas licenciaturas, além de trazerem desafios e conquistas, já elencados anteriormente, enfrentam a questão da institucionalização dos cursos, pois, conforme dito, por terem surgido por meio de um Edital, ainda não foram oficialmente institucionalizadas nas universidades, muito devido aos cortes orçamentários que reduziram investimentos no ensino superior e em políticas públicas para a educação em geral.

A esse respeito, trago uma informação reveladora e preocupante: segundo Hessel (2017), em 2017 houve um corte de R$ 4,3 bilhões no Orçamento para o Ministério da Educação. Em consonância com essa informação, Lugarini (2017) afirma que um dos projetos afetados foi o PRONERA, que recebia até então R$ 30 milhões e, com essa redução, recebeu apenas R$ 9 milhões em 2017. É importante assinalar que esses cortes podem provocar o fechamento das licenciaturas em Educação do Campo no Brasil, pois os investimentos recebidos por esse programa e pelo PROCAMPO são fundamentais para o funcionamento das LEDOC e, consequentemente, para a continuidade nos estudos de tantos jovens e adultos que vivem e trabalham no campo.

No entanto, a participação dos movimentos sociais e o ingresso do jovem e do adulto desses cursos em escolas do campo, em projetos de extensão, de pesquisa e como professores

universitários tem impactado positivamente na consolidação/institucionalização das LEDOC no Brasil, além de ter fortalecido os diálogos com as Secretarias Municipais e Estaduais de educação (HAGE; MOLINA; SILVA; ANJOS, 2018). Assim, esses cursos "buscam formar educadores na lógica da terra, do campo e dos modos de vida dos seus sujeitos sociais" (FREITAS; SILVA, 2016, p. 173).

> Os diversos cursos conquistados pelo movimento de Educação do Campo – com destaque para as licenciaturas em Educação do Campo desenvolvidas em diferentes universidades públicas brasileiras –, inscrevem-se no conjunto das propostas políticas consideradas inovadoras para a escola e para a Educação do Campo. Essas experiências de formação têm se constituído como um processo de aprendizagem para todos que delas participam: universidades, professores, estudantes (FREITAS; SILVA, 2016, p. 174-175).

É possível afirmar, portanto, que as licenciaturas em Educação do Campo lutam para garantir a formação em nível superior para os professores das escolas do campo e aqueles – estudantes – que ainda atuarão nessas escolas, melhorando a qualidade do ensino ofertado nesses lugares, além de suprir a falta de educadores e educadoras que atuam nesses espaços, como é o caso de Tocantins. Além disso, formar por áreas de conhecimento é um meio de combater um currículo tradicional e centralizado que permeia as escolas de Educação Básica no país, que não leva em consideração o contexto camponês na produção de conhecimento. Com efeito, é importante promover um trabalho mais coletivo e contextualizado dos professores. Mas, para isso, tanto professor quanto alunos devem estar comprometidos com a mudança, pois

só assim, podem ter condições de ampliar as possibilidades de intervir e transformar suas realidades (MOLINA; BRITO, 2017).

Em outras palavras, formar por áreas de conhecimento fortalece as licenciaturas em Educação do Campo no trabalho com a interdisciplinaridade e o diálogo com a realidade camponesa.

No próximo capítulo, desenvolvo algumas reflexões sobre os estudos de letramento na pesquisa educacional brasileira que contribuíram para a produção de reflexões acerca da leitura e da escrita com jovens e adultos da Educação do Campo, pelo viés da linguagem das histórias em quadrinhos.

CAPÍTULO 3

LEITURA E ESCRITA: POSSIBILIDADES DE LETRAMENTO ESTÉTICO COM JOVENS E ADULTOS VIA HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Se o processo de leitura e escrita nunca se tornasse habitual para nós ele absorveria toda a nossa energia volitiva (VIGOTSKI, 2010, p. 375).

Neste capítulo, apresento alguns estudos sobre letramento que me ajudaram a caracterizar o letramento estético nesta investigação. Esses estudos foram importantes, pois auxiliaram a ampliar o entendimento do que seja letramento, em diálogo com a arte e a teoria Histórico-Cultural desenvolvida nesta pesquisa. Meu objetivo não foi focar especificamente na área da Linguagem, mas trazer contribuições que me permitiram dialogar com os aportes teóricos que sustentam esta pesquisa, principalmente na perspectiva teórica Histórico-Cultural. Embora alguns teóricos tratem do letramento na educação infantil, constatei que é possível debater novas formas de letramento na educação com os sujeitos jovens e adultos da Educação do Campo, pois, como dizia Vigotski (1999), os conceitos não devem ser únicos, imutáveis, devem ser revisados constantemente, pois como são instrumentos de trabalho, se desgastam com o uso. Em consonância com esses estudos, apresento também um panorama a respeito das histórias em

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-003-7.p-171-209

quadrinhos, entendidas neste estudo como uma linguagem que possibilita ao educando jovem e adulto camponeses a representar a sua realidade e a transformá-la, dialeticamente.

3.1 Contribuições de estudos de letramentos

Inicio este capítulo falando sobre as novas formas de letramento, surgidas e desenvolvidas nas últimas décadas em diferentes contextos sociais e culturais, que possibilitaram ampliar estudos sobre sua temática, a partir de diferentes áreas. Muito se fala na literatura científica da cultura escrita e da cultura oral, ambas tidas como marcas históricas de socialização entre as pessoas presentes na sociedade. Porém, dentro desse contexto, há a cultura letrada, que vai apontar para o letramento social, baseado no conhecimento de mundo que se tem, da experiência; e o letramento escolar, que vai se referir às habilidades específicas dadas pela aprendizagem.

A escrita, observava Kleiman (1995), é fundamental para que as pessoas se comuniquem e se socializem umas com as outras. Contudo, passa despercebida pelas pessoas consideradas "iletradas" pela sociedade, como as de camadas mais populares, ou mesmo, os camponeses que vivem em diversas comunidades rurais, que pouco ou quase nenhum acesso têm a essa tecnologia. Uma simples carta escrita de uma idosa, uma receita elaborada por uma camponesa, uma lista de compras entre outros, que pode parecer tarefa fácil para a maioria, para os grupos pouco letrados são grandes empecilhos para que possam se comunicar e, de certa forma, se tornarem participativos em uma sociedade que cada vez mais os exclui.

Dominar diferentes usos e funções da escrita é conhecer outros mundos, informações, se socializar por diferentes linguagens verbais e não verbais. É necessário compreender e considerar a escrita de outras pessoas, neste caso, do jovem e do adulto do campo. Suas experiências de vida foram construídas em grupos com práticas de letramentos variadas que, se não estão em consonância com o mundo tecnologizado, dialogam com novas formas de se compreender a realidade, de se comunicar; portanto, de se socializar. Suas práticas trazem consigo um mundo cheio de objetos culturais, vivências e saberes, refletidos nas artes, no jeito de ensinar, de se comunicar, enfim, na forma de interagir com o mundo a sua volta. É a partir disso que os estudos de letramentos se mostram importantes e fundamentais nesta pesquisa.

Para Rojo (2009), ler envolve determinados processos mentais que vão depender dos objetivos de leitura. São baseados em certos procedimentos de leituras e capacidades motoras, cognitivas, sociais entre outras. Ressalta que nos últimos anos, muitas outras capacidades de leitura foram surgindo, relacionadas à interação social, à capacidade lógica entre tantas outras. As tradicionais que se baseiam nas diferentes formas de escrita, imagens no texto, diferenciar fonemas e grafemas entre outras ainda são pertinentes nas práticas de leitura do mundo atual.

Contudo, Kleiman (2007) assevera que o letramento deve refletir sobre os aspectos sociais da língua escrita que são inseparáveis dos contextos dos quais são produzidos, pois é necessário superar a concepção tradicional que considera a aprendizagem da leitura e escrita como forma de mensurar as habilidades do indivíduo de saber ler e escrever, isto é, como competências.

Essa reflexão permite dizer que considerar as práticas[54] de letramento construídas no contexto camponês é reinventar as práticas de se comunicar e se socializar com o mundo. Diante disso, a escola deve ser dinâmica ao construir uma ligação entre o que é ensinado e aprendido no campo, com aquilo que é ensinado e aprendido na escola, uma vez que ela não deve ser desconectada dos saberes do campo e da cidade. São identidades e culturas diferentes, mas que precisam ser ouvidas, jamais silenciadas. Nesse sentido, é dada ênfase não apenas ao letramento construído com e a partir desses sujeitos, mas também nas diferentes práticas e usos da linguagem no contexto social e cultural.

Sob essa reflexão, destaco as escolas do campo, oriundas de diferentes áreas rurais, com suas respectivas culturas. Por mais que aquilo que se aprenda na escola do campo seja próximo (ou igual) às escolas situadas em áreas urbanas, faz-se necessário pontuar a relevância e necessidade de se considerar os saberes, experiências e a diversidade dos sujeitos (crianças, jovens e adultos) que frequentam as escolas rurais. Embora haja uma discrepância naquilo que é ensinado nas escolas da cidade com as do campo, é importante considerar esse contexto no processo de ensino e aprendizagem do educando.

Dar esse espaço a essas camadas populares é oferecer a elas uma vida melhor enquanto cidadãos, para que possam ser mais atuantes e tomar decisões em suas vidas. Participar de uma sociedade cada vez mais globalizada e informativa (fazer uso de

[54] Entendidas nesta pesquisa como "práticas discursivas que determinam a produção e a interpretação de textos dentro de determinados contextos" (STEFANELLO, 2017, p. 2723), ou seja, na visão do autor, essas práticas se relacionam com o contexto em que são produzidas, sendo constituídas ideologicamente e, portanto, não são neutras.

diferentes meios de comunicação) para que possam se tornar participativas na sociedade, mas para isso, é fundamental dominar a escrita e a leitura.

Conforme ressaltado por Rojo (2009), as diferentes práticas sociais de letramento que exercemos em nosso cotidiano servem para constituir nossos níveis de alfabetismo também, isto é, novos níveis de desenvolvimento da leitura e da escrita do indivíduo. Mas, pontua que é possível ser analfabeto, não escolarizado, mas letrado, ou seja, um indivíduo pode nunca ter frequentado a escola, pode pedir para outras pessoas escreverem para ele, mas, se utiliza a suas vendas no comércio que trabalha, cobra e emite troco, ele está exercendo uma prática de letramento, o que também pode estar presente nas comunidades rurais.

A partir desse pensamento, Rojo (2009) faz uma importante observação: acesso não significa permanência e qualidade de ensino. Contudo, essa ampliação de estudantes na Educação Básica nos últimos anos por meio de políticas públicas e universalização do ensino fundamental possibilitou o ingresso de muitos alunos das camadas populares, que trouxeram consigo práticas de letramentos locais (vernaculares) como o rap, grafite, arte camponesa entre outros. Para a autora, além de possibilitar a ampliação das práticas de letramento, culminando nos letramentos múltiplos, por outro lado, tudo isso demanda da escola (do campo e da cidade) saber lidar com essas novas práticas, por ser uma instituição que é regida a partir de determinadas regras (cânones) impostas pela sociedade (letramento dominante).

Um dos objetivos da escola deveria ser oferecer aos estudantes diferentes práticas de letramento, entendidas também

como "letramentos múltiplos ou multiletramentos", que levam em consideração os letramentos que os sujeitos populares trazem com eles. Inclusive, nesses letramentos, há não apenas a leitura e a escrita, mas também outras formas semióticas como as imagens, a música, as artes entre outros. Assim, é possível dizer que "é necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que tem lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam" (ROJO, 2009, p. 108).

> Podemos dizer que trabalhar com a leitura e escrita na escola hoje é muito mais que trabalhar com a alfabetização ou os alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas - a leitura na vida e a leitura na escola – e que os conceitos de gêneros discursivos e suas esferas de circulação pode nos ajudar a organizar esses textos, eventos e práticas de letramento [...] trata-se, então, de garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de uso das linguagens (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica etc.) (ROJO, 2009, p. 119).

Sob essa luz, Kleiman e Sito (2016) pontuam que essas práticas de leitura e de escrita também são presentes na universidade. Oriundas de uma tradição burocrática, também acabam não considerando, pelo menos em sua maioria, o contexto de aprendizagem do jovem e do adulto. Especificamente o camponês, pois muitos saem de suas comunidades rurais para estudar na universidade e encontram um ensino praticamente antagônico que, em vez de incluí-los, parece distanciá-los da sua realidade.

Consequentemente, o aluno, dotado de experiências de vida, não pode ter suas histórias impedidas de serem contadas;

portanto, evitadas pelo professor; tampouco não deve se debruçar em histórias que não lhes dizem respeito, ou pouco (ou nada) contribuem para o seu aprendizado. Os jovens e adultos são detentores de saberes construídos ao longo de suas vidas, e necessitam interagir com os diferentes contextos sociais e culturais presentes em sua vida (MOLLICA, 2009).

Nesse sentido, é possível afirmar que um dos motivos que causam o distanciamento do aluno com o texto é a imposição que se coloca à leitura, ou quando lê textos com palavras difíceis, descontextualizados de sua realidade, características dos textos acadêmicos, que acabam adquirindo sentidos diferentes da realidade dos alunos.

Essa linguagem institucionalizada também está impregnada de ideologias, que favorecem uma minoria que consegue compreender e dominar certas expressões. Os outros (maioria) que não conseguem dominar essas expressões (mesmo conhecendo-as), não entendem os seus significados, o que gera ainda mais um distanciamento entre o aluno e a leitura. Nessa perspectiva, o Estado causa a exclusão desses educandos do sistema formal de ensino, que não conseguem se sentir pertencidos à escola ou à universidade, por não conseguirem compreender os textos trabalhados em sala de aula. Ou seja, "na escola, assegura o poder para o professor; na sociedade, para os grupos dominantes; na universidade para os especialistas" (BARBOSA, 2010, p. 57). Consequentemente, na visão da autora, estabelecem-se regras de ler, como ler, o que é melhor para ler e qual é a interpretação que se deve ter do objeto da leitura. Na verdade, essas regras são assim consideradas porque atendem aos fins propostos

institucionalmente, criados pelo próprio sistema vigente. Conforme a autora, o leitor não entende o sistema de leitura porque este é privilégio apenas para alguns, justamente os que regem as normas e padrões de leitura, bem como as interpretações "certas". Assim, na afirmação da autora, o desempenho do aluno acaba não atingindo as suas expectativas.

A escola é excluidora na medida em que não considera as especificidades/vivências de leituras do aluno, impondo uma prática de leitura institucionalizada; portanto, ressalta a divisão de classes já estabelecida, visto que, além de "fabricar" leitores, concebe a leitura como objeto, tampouco como linguagem. Assim, a leitura deveria ser considerada como produção do próprio sujeito, e não como objeto (BARBOSA, 2010).

É a partir da bagagem cultural do aluno que, antes de irem para a universidade, trazem consigo uma diversidade de experiências e saberes significativos construídos ao longo de suas vidas, por meio de diferentes práticas e tipos de letramentos. E, isso, precisa ser refletido e considerado no desenvolvimento do currículo, partindo da realidade local do estudante (KLEIMAN, 2007).

Ao impor essa prática institucionalizada da leitura, a escola e a universidade concebem um aluno padrão, que se adapte às normas acadêmicas, ou seja, que tenha e se aproprie de uma leitura legitimada, que visa ao desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita dos alunos, isto é, objetivam-se bons rendimentos nos alunos a partir da escrita e leitura. Essa contradição que envolve as práticas de leitura nesse contexto é ressaltada por Barbosa (2010, p. 42):

> A leitura é prescrita e os alunos devem absorver determinados conhecimentos. Estabelece-se o pressuposto de que a apropriação desse conhecimento será uniforme. Não se leva em conta que no enunciado de um texto existe um leitor potencial, aquele visualizado pelo autor. Quando um leitor real, carregado de sua historicidade, se depara, se confronta mesmo com um leitor virtual, se estabelece uma relação social, ainda que mediada pelo texto. A leitura é, portanto, o resultado do vivido e do narrado. O entendimento do enunciado do texto não é posterior, mas se dá no próprio ato de ler, quando interagem com a historicidade da própria ação da leitura, envolvendo subjetividade e formação cultural.

O excerto acima permite afirmar que o conhecimento produzido na escola e na universidade é o conhecimento a ser transmitido à sociedade: divulga informações da classe dominante, que por sua vez, dissemina normas e padrões que deverão ser seguidos pela sociedade. É a aparência aqui demonstrada na realidade, e não a sua essência. Com efeito, reforça a desigualdade, pois "à medida que se procura uniformizar o conhecimento e se estabelece que o domínio de um tipo de linguagem significa ler e escrever 'certo', está-se estabelecendo uma padronização que mascara a luta de classes intrínseca a própria diferença existente na linguagem das diversas classes sociais" (BARBOSA, 2010, p. 44).

Um aspecto importante apontado por Stefanello (2017, p. 2725, grifo nosso) que envolve práticas de leitura e escrita na universidade diz respeito ao letramento acadêmico que, segundo o autor, se refere à: "habilidade nas competências de ler, escrever, falar e agir dentro dos moldes que caracterizam esse contexto [*universidade*], em específico, sem desconsiderar, entretanto, a influência das experiências sociais, culturais e ideológicas sobre o

processo de escrita acadêmica". Ou seja, afirma que esse tipo de letramento, que segue a linguagem científica, portanto, uma linguagem mais normatizada, formal, em comparação com a linguagem cotidiana, se refere a uma estética que se supõe existir e que deve ser seguida na produção de conhecimento.

A esse respeito, na pesquisa de campo, constatei que muitos alunos da Educação do Campo, oriundos de escolas públicas do campo, apresentam um histórico de escolarização permeado pelo letramento autônomo. Assim, quando chegam à universidade, trazem consigo as dificuldades com a leitura e a escrita acadêmicas. Para o jovem e o adulto do campo, isso se torna um desafio maior, pois já chegam à universidade com uma defasagem muito grande no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita aprendida em sua escolarização. Além disso, é importante ressaltar que essa realidade não é só do universitário que vem do campo, é uma realidade da maioria dos estudantes oriundos das escolas públicas brasileiras.

Por ser um processo complexo e prolongado, o letramento acadêmico acaba sendo outro empecilho para esses estudantes. Por mais que esses alunos estejam envolvidos com diferentes eventos de letramento na universidade, ao longo da graduação, é importante que não percam suas identidades e culturas letradas ao trabalharem com textos científicos.

É importante destacar que o aluno se interessa pelo texto que lhe chame a atenção. No caso da utilização das histórias em quadrinhos nesta pesquisa de doutorado, enquanto núcleo central desta investigação, os estudantes se interessaram por essas histórias porque eles mesmos criaram os textos das histórias, os desenhos

com maior liberdade, lendo as HQs que eles mesmos escolheram, sem imposição do professor. Esse, no entanto, deve ter um planejamento do ensino que possibilite isso. Nessa direção, “para os alunos universitários, a escolha livre de textos possibilitaria a fuga do controle de leitura feito pelo professor”. (BARBOSA, 2010, p. 80).

Além de propor formas significativas que considerem a realidade do educando, é importante que a escola democratize e popularize novas formas e espaços de cultura e mídias (outras linguagens), e que esta reveja suas práticas de letramento, pois, as mesmas podem não estar dialogando ou em consonância com o estudante. Com efeito, “se o fracasso escolar não se anuncia, a tendência do alunado é a de prosseguir nos estudos. Já se ele se efetiva, por meio da reprovação, a tendência de evasão é bem maior [...]” (ROJO, 2009, p. 20).

Nessa direção, Kleiman (1995, p. 11) acentua que o conceito de letramento só começou a se disseminar no Brasil quando se buscou separar os estudos voltados para a prática social da escrita, dos estudos de alfabetização. Refere-se a “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder”. Para a autora, esses estudos sobre o letramento acompanham a evolução social da escrita desde o século XVI, quando surgiram as burocracias letradas nas cidades, a partir do aparecimento do Estado como unidade política.

Ao acrescentar algumas ideias à definição de letramento com jovens e adultos, Mollica (2009) afirma também que o letramento significa múltiplos saberes sócio-político-culturais. Assim, tal denominação serve também para quem não é alfabetizado, o que reforça a ideia de se separar o processo de alfabetização do de letramento.

Porém, Kleiman e Sito (2016) asseveram que nos últimos anos o conceito de letramento vem passando por diferentes designações, devido às diferentes práticas sociais de leitura e escrita surgidas em diferentes contextos culturais e, também, o fato de haver uma diversidade de linguagens verbais e não verbais na sociedade. Também, passou a se referir àquela pessoa que é tida como letrada, mesmo não sendo alfabetizada, pois está inserida numa cultura que lhe permite possuir conhecimentos para realizar cálculos, decifrar palavras entre outros (MOLLICA, 2009, p. 170). É a partir desse momento que surgem os multiletramentos, bastante caracterizados pelo surgimento de textos com imagens, os quais apontam que "os textos não se compõem apenas de palavras, mas de múltiplos outros sistemas de significação, como o sonoro, o oral, o gestual, o imagético, o gráfico; ou seja, o letramento não apenas tem a ver com a escrita". Em suma, os estudos sobre letramento devem abordar, também, as visualidades; portanto, as imagens.

No ciclo em discussão, é necessário valorizar e trazer para o ambiente educacional a cultura popular, local e não apenas considerar a cultura elitizada, canônica, padronizada que circula na escola e na universidade, tanto da cidade quanto aquela localizada no meio rural.

Ao contribuir para a ampliação do conceito de letramento, Rojo (2009, p. 10) afirma que o mesmo se refere a "um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos". Assim, é possível perceber nesses autores diferentes maneiras de se conceituar o que seja letramento, porém, com uma similaridade: letramento é entendido, então, como prática social e cultural que envolve leitura, escrita e oralidade em diferentes contextos, como nos que envolvem os jovens e adultos.

3.2 O letramento autônomo e o letramento dominante

O debate em torno das práticas de letramento que trago aqui fez surgir, ao longo das últimas três décadas, "os novos letramentos", estudo esse inaugurado pela primeira vez com Street (2014), ao defender que esses estudos possuem dois focos: o autônomo (semelhante ao alfabetismo, por considerar que o contato escolar com a leitura e a escrita possibilitaria o aluno aprender habilidades que se desenvolveriam em níveis, independente do contexto social), e o dominante (ideológico, no qual as práticas de letramentos estão diretamente relacionadas às práticas sociais e culturais de leitura e escrita, que podem variar de acordo com cada cultura e época).

Ao compartilhar desse raciocínio, Silva (2018b) reforça que o modelo autônomo considera a escrita acima da oralidade, isto é, supervaloriza a primeira, ao colocar a oralidade em segundo plano. Essa deveria ser apropriada pelas pessoas e que deveria predominar

na escola e nas esferas dominantes da sociedade, o que de fato, ocorre ainda nos dias atuais. Desse modo, a oralidade é inferiorizada, o que consequentemente, desvaloriza aquelas pessoas que não dominam a escrita, ou seja,

> O sistema formal de ensino do mundo contemporâneo, como sabemos, introduz as pessoas no aprendizado da escrita, menosprezando-se a oralidade, ou seja, aquela variedade de língua que as crianças e os jovens trazem de seus lares, apreendida no seio familiar e/ou nas comunidades locais. No entanto, surge a compreensão de que o letramento não é unívoco nem neutro, mas apresenta uma dimensão plural (letramentos) e não se restringe apenas à escrita. Ou seja, estende-se aos diferentes usos da oralidade, da escrita e suas tecnologias nas práticas sociais (SILVA, 2018b, p. 83).

Nesse caminho, ao apontar os estudos sobre o modelo ideológico de letramento, criado pelo *New London Group* – Grupo Nova Londres – tendo como principal precursor Street (2014), Silva (2018b) explicita que esse modelo surgiu com o objetivo de superar o modelo autônomo, bastante disseminado nas escolas brasileiras de Educação Básica. Nesse sentido, as dimensões sociais e culturais da leitura e da escrita nas práticas sociais, bem como o contexto social e cultural dos indivíduos e suas comunidades onde são desenvolvidas essas práticas, foram fundamentais para que o letramento ideológico surgisse nos estudos sobre leitura e escrita.

Para elucidar esse pensamento, Soares (2009) afirma que o letramento autônomo é a versão fraca do letramento, pois está relacionado ao neoliberalismo, pautado por meios que visem adaptar o indivíduo às necessidades e exigências do uso da leitura e escrita para atuar na sociedade. No entanto, considera o letramento

ideológico como a versão forte do letramento, por estar mais próximo do pensamento freireano, por ser crítico e revolucionário; portanto, contribui para que o indivíduo seja mais participativo na sociedade e que tenha condições de tomar consciência e decisões.

Com isso, entendo nesta investigação que esse tipo de letramento (autônomo) está longe da teoria Histórico-Cultural, que defende o conhecimento em constante transformação e que é desenvolvido a partir da interação do homem com o seu meio, ao se apropriar da cultura e no contato com outros homens, transformando a sua realidade que, ao mesmo tempo, o modifica; portanto, o conhecimento e o aprendizado que essa teoria defende não são tidos como absolutos ou unicamente verdadeiros, os quais são defendidos pelo letramento autônomo. Ao contrário disso, o letramento ideológico, na perspectiva da teoria Histórico-Cultural, considera a realidade complexa e contraditória do indivíduo, bem como seus contextos sociais e culturais diversos e plurais dos quais faz parte e se desenvolve enquanto sujeito histórico.

Com essa reflexão, afirmo que a Educação do Campo está contaminada com o letramento ideológico, por conter uma diversidade de letramentos situada em diferentes práticas sociais e culturais de leitura e escrita das quais o jovem e o adulto camponeses participam. Além disso, é preciso assinalar que o ensino de leitura e de escrita na escola não considera a realidade do camponês. Diante disso, entendo e defendo nesta pesquisa que as histórias em quadrinhos, por possibilitar ao jovem e ao adulto produzir seus textos das histórias, bem como os desenhos e a utilização de signos que pouco conheciam, como o desenho, para representarem a sua realidade, constituem uma relevante linguagem

que, se trabalhada em consonância com o contexto desses educandos, pode proporcionar o desenvolvimento da leitura e da escrita a partir da arte e a fazê-los tomar consciência da sua própria realidade. Com efeito, é uma das possibilidades de letramento com jovens e adultos camponeses.

3.3 Novos estudos de letramento

Na esteira desse pensamento, os novos estudos de letramentos surgiram com o objetivo de romper com a visão evolucionista do letramento, que entendia a produção de conhecimento sobre a escrita ainda ser baseada na divisão entre letrados e iletrados. É substituindo essa visão "antiga" de letramento que surgiram esses novos estudos, que entendem que "as práticas de uso da escrita são consideradas práticas sociais plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder das sociedades" (VIANNA; SITO; VALSECHI; PEREIRA, 2016, p. 29).

Esse novo movimento influenciou as pesquisas sobre leitura e escrita desenvolvidas no país nas últimas décadas, principalmente aquelas relacionadas à teoria Histórico-Cultural (CHAVES *et al.*, 2014; FELLINI; CORTEZ; BOGONI, 2017; CUNHA; OLIVEIRA, 2014) que, embora tenham diferentes objetos de estudo e, na maioria das vezes, focam na alfabetização, e em outros, com jovens e adultos na perspectiva da Educação Básica (MOLLICA, 2009; CHAVES, 2008; SIMÕES; FONSECA, 2015; PELANDRÉ; AGUIAR; 2009; AUDA; SHIMAZAKI; MENEGASSI, 2017; SANTOS, 2014), demonstram que é

possível dialogar com essas áreas para a produção de conhecimento para a Educação do Campo, como é o caso desta investigação, ao enfatizar o letramento estético com jovens e adultos camponeses, o que amplia seu campo de estudos e produção de novos questionamentos na pesquisa educacional brasileira.

Os novos estudos de letramento se desenvolveram justamente com o objetivo de relatar as condições sociais do uso da escrita, a partir de práticas de letramento de diferentes grupos, como os minoritários e excludentes, como a Educação do Campo, por exemplo. Nesse sentido, "os estudos já não mais propunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados as práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita" (KLEIMAN, 1995, p. 16).

A partir desse contexto é que surge o termo "multiletramentos" que, segundo Vianna, Sito, Valsechi e Pereira (2016, p. 36), refere-se a "uma multiplicidade de práticas que envolvem toda noção sócio-histórica e cultural do letramento e permite examinar a constituição de práticas de letramento intragrupos".

Esses novos estudos, além de assumirem o conceito de letramento mais amplo (linguagens visuais), reconhecem que tais práticas são diferentes e variadas na sociedade, são construídas a partir de determinados contextos, culturas e experiências.

A esse respeito, Kleiman (2014) argumenta que os multiletramentos implicam uma capacidade maior do indivíduo de ler e interpretar mensagens visuais. Sob essa perspectiva, aponta que a maioria dos currículos oficiais voltados hoje para o ensino no

país utiliza bastante as imagens (ilustrações, figuras, mapas, gráficos, histórias em quadrinhos, charges etc.), mas são pouco estudados e analisados pelo viés sociocultural.

Ao se embasar em Dondis (2003), Kleiman (2014, p. 82) ressalta que quando o sujeito é mais participativo na leitura e apreciação da imagem, mais desenvolve a sua "inteligência visual". Assim, na medida em que desenvolve a capacidade de interpretar e de se expressar por meio da linguagem visual, a sua capacidade de fazer inferências, analogias, críticas e critérios são também desenvolvidos. Desse modo, "o conhecimento propicia interpretações baseadas num sentido de adequação e prazer estéticos e, por sua vez, esse nível de desenvolvimento cria autonomia".

Todavia, para acompanhar as demandas da sociedade que surgem a todo o momento, é importante que o indivíduo leia, interprete, se posicione, isto é, que desenvolva estratégias para se informar e tomar suas decisões. Para isso, os novos e múltiplos letramentos emergem em resposta a essas demandas dominadas pelas imagens e escrita verbal, tendo no professor, um sujeito da comunidade ou, mesmo, um pesquisador, o mediador ao fornecer condições e materiais para que o estudante desenvolva suas atividades de forma mais significativa e da melhor forma possível (KLEIMAN, 2014).

Entretanto, embora Kleiman (1995) e Silva (2018b) conceituem letramento se limitando à escrita e à oralidade, defendo nesta pesquisa de doutorado que o letramento envolve, além disso, práticas sociais de uso não apenas da linguagem verbal, mas da visual (não verbal) também, como é o caso das histórias em quadrinhos, que possibilitam ampliar a concepção de letramento.

Daí o surgimento dos multiletramentos mencionados neste capítulo, o que me permitiu ampliar o seu conceito, não se limitando apenas à escrita e à oralidade.

Como mencionado neste tópico, é possível dizer que os novos estudos do letramento são enfatizados na literatura científica nacional por diferentes metodologias e áreas de pesquisa, e que me ajudaram a caracterizar o que entendo por letramento estético, pelo viés da teoria Histórico-Cultural. Tais estudos colaboram para que o conceito de letramento fosse desenvolvido e que contribuísse para a variedade de práticas sociais de leitura, escrita e os seus usos em diferentes contextos. É nesse sentido que o conceito de letramento se torna plural.

3.4 As histórias em quadrinhos como linguagem para a compreensão da realidade

Em pesquisas que realizei nos últimos anos a respeito das histórias em quadrinhos (ARAÚJO; COSTA; COSTA, 2008; ARAÚJO; NARDIN; TINOCO, 2010; ARAÚJO, 2013), compreendi que contar uma história ou se comunicar por imagens ocorre desde as pinturas rupestres, pois as imagens que o homem pré-histórico fazia se referiam a animais abatidos, objetos que circundavam a sua volta entre outros signos visuais. Na verdade, era uma forma de ele retratar a realidade a sua volta, uma vez que ele produzia tintas a partir dos elementos que o rodeavam, como terras, fezes, folhas entre outros e as utilizava, com as mãos ou instrumentos coletados na natureza, como gravetos de arvores, para "pintar" nas paredes das cavernas.

A partir desse raciocínio, parece-me estar claro que as histórias em quadrinhos existem desde a arte rupestre e, que ao longo da história, se disseminaram de diversas formas em impressos literários, publicitários, na *internet* e livros didáticos, além das formas tradicionais como nas tiras[55] de jornais e das próprias revistas de histórias em quadrinhos, se tornando grandes veículos de comunicação popular em todo o mundo. Nos últimos anos, vem despertando o interesse de professores, pesquisadores, estudantes, entre tantos outros profissionais de discrepantes áreas, que veem nela uma forma de linguagem de bastante potencial, o que a levou a ser utilizada com certa frequência nas instituições escolares e instituições de ensino superior.

> O homem tem marcada tendência para contar, ouvir, ver ou ler histórias. É uma constante universal no tempo e no espaço: em todas as épocas temos narrativas, em todos os lugares habitados há histórias. Além disto, tudo serve para contar história: a língua escrita ou falada, o teatro, a coreografia, o cinema, os monumentos, a música [...], e as histórias em quadrinhos. As diversas artes estão aí, há séculos, narrando fatos e feitos. Assim, esta sua manifestação principal foi a que lhe deu o nome e quase lhe define a essência: história em quadrinhos é uma história em imagens (CAGNIN, 1975, p. 21).

Segundo Vergueiro (2012), as histórias em quadrinhos representam na sociedade um meio de comunicação de massa

[55] Eisner (2005) esclarece que as tiras de jornais são diferentes das histórias em quadrinhos, principalmente por dois fatores: enquanto as primeiras se caracterizam por histórias curtas, sem uma conclusão definida, retratando em sua maioria o cotidiano das pessoas, as revistas de histórias em quadrinhos são mais independentes e abordam uma diversidade de temas, além de se caracterizarem por apresentarem histórias completas e com conclusões.

bastante popular e acessível às pessoas. Englobam uma enorme variedade de títulos, gêneros que são consumidos por diferentes públicos, principalmente jovens e adultos. Mesmo com o advento da internet, os quadrinhos ainda continuam fazendo sucesso e unindo um grande público, bastante interessado e fiel. Afirma que os quadrinhos vão ao encontro das necessidades do indivíduo, pois além de ser um importante instrumento de comunicação, têm como principal elemento a imagem, isto é, a linguagem não verbal. E isso tudo, por meio de imagens. O autor fala que, olhando e analisando essas imagens das cavernas, basta colocá-las em um requadro dos quadrinhos, para parecerem uma "história em quadrinhos".

Eisner (1989) afirma que desde o século XVIII os artistas que se dedicavam em contar histórias utilizaram imagens em sequência, separadas por quadros, para que pudessem contar uma história ou representar algo que, com apenas textos escritos, seria complexo ou impossível de descrever. Ao aprimorar esse processo, surgiram as histórias em quadrinhos hoje conhecidas mundialmente.

Para Cagnin (1975), as histórias em quadrinhos têm como importante função a de contar uma história por meio da sequência de imagens e de comunicar histórias e ideias por meio de imagens e palavras (EISNER, 1989). Elas, aliás, têm grande poder de representação visual, pois, uma mesma imagem, mesmo representada em outros países, terá o mesmo significado para o leitor, isto é, "o Pato Donald, assim escrito, neste livro é uma coisa. Escrito em japonês, hieróglifo, inglês, italiano, francês, é algo diferente em cada lugar do mundo, mas a simples visão de sua

figuração gráfica quebra tudo e transforma o mundo todo numa aldeia só” (MOYA, 1977, p. 95). Desse modo, ao ler uma história em quadrinhos, o estudante jovem e o adulto do campo poderão "entrar", fazer parte da história que estão lendo.

As histórias em quadrinhos, entendidas como arte sequencial, isto é, “uma série de imagens disposta em sequência” (EISNER, 1989, p. 10), se desenvolveram desde o seu surgimento em impressos, datado inicialmente do final do século XIX em tiras de jornais nos Estados Unidos e também no Brasil, até conquistarem uma posição significativa na cultura popular dos séculos XX e XXI (EISNER, 1989). Assim, as primeiras revistas de histórias em quadrinhos surgiram apenas na década de 1930, abrangendo diferentes temas e histórias.

Como mostrado no início deste tópico, contar histórias faz parte da civilização humana desde os seus primórdios. Todavia, Eisner (2005) salienta que uma de suas funções está a de ensinar algum comportamento na comunidade, transmitir ideias (abstratas ou não), valores, conhecimento, despertar a curiosidade entre tantos outros. Ou seja, história, nessa perspectiva, pode ser definida como “narração de uma sequência de eventos deliberamente arranjados para serem contados” (EISNER, 2005, p. 13). É importante assinalar que toda história tem uma estrutura, basicamente, a popularmente conhecida: início, meio e fim. No seu desenvolvimento, há uma linha de eventos que ocorrem com o objetivo de dar sentido à história produzida, desenvolvendo as ações.

Fica assim, evidente, que as histórias em quadrinhos são uma forma de linguagem e comunicação bastante disseminadas no

mundo todo por diferentes veículos de comunicação, como jornais, revistas e até mesmo internet e que, além de contar diferentes histórias, retratam a realidade por meio dos signos verbais da escrita e dos desenhos. Vem sendo objeto de estudo de diferentes áreas, principalmente da Educação, muito devido ao seu potencial de linguagem e recurso pedagógico, para se trabalhar em sala de aula com estudantes. A esse respeito, trago neste livro alguns diálogos dessa arte com a Educação do Campo e com a teoria Histórico-Cultural.

Pois bem, se as histórias contadas pelos quadrinhos têm na imagem o seu principal elemento, então é importante falar um pouco sobre elas. A esse respeito, Eisner (1989) menciona que é importante que ela se desenvolva em interação com o leitor, a partir das experiências do mesmo, para que ele possa atribuir sentidos e significados à mensagem visual apresentada. Isso possibilita afirmar que é possível contar uma história em quadrinhos apenas com imagens, como, por exemplo, o cotidiano de uma pessoa, retratando os momentos dela em seu dia a dia. Assim, conceitua imagem como sendo,

> [...] a memória de um objeto ou experiência gravada pelo narrador fazendo uso de um meio mecânico (fotografia) ou manual (desenho). Nos quadrinhos, as imagens são, geralmente, impressionistas. Normalmente, elas são representadas de maneira simplista com o intuito de facilitar sua utilidade como uma linguagem (EISNER, 2005, p. 19).

Certamente, para contar uma história apenas com imagens, é necessário que a sequência visual na história criada pelo autor

possibilite a sua compreensão pelo leitor. Entretanto, com o acréscimo de palavras, essa forma de retratar a realidade pode ter outro sentido e significado. Ou seja, é importante que esse leitor contribua com os diálogos durante o desenvolvimento da história, o que exige uma "alfabetização visual" por parte de quem lê a história (EISNER, 2005), como pode ser visto na imagem abaixo, produzida por uma das alunas do curso de Educação do Campo da UFT/Tocantinópolis:

Imagem 2 – Imagem de um trecho de uma história em quadrinhos.

Fonte: Elaborada pela estudante A1 (2016).

Como se pode observar na imagem acima, há uma história em quadrinhos contada por meio de imagens e diálogos que

representam uma determinada realidade social e cultural da educanda. Como é possível notar, a estudante utiliza alguns signos visuais característicos das histórias em quadrinhos como os balões e o *close*, que é a imagem destacada de algum detalhe da cena, com o objetivo de chamar a atenção do leitor, como se pode notar no desenho da televisão. Além disso, os balões que representam a fala dos personagens apresentam diferentes cores, com o propósito de chamar a atenção do leitor para o diálogo construído na cena desenvolvida por 4 (quatro) personagens sentados ao redor de uma mesa. A estudante deixa claro nesse quadrinho que o objetivo não era focar nos personagens, uma vez que eles estão em segundo plano, mas chamar a atenção do leitor para a cena de televisão e a escrita dos balões, que indicam categorias presentes em sua história criada: palestras, oficinas e comunidades, que se referem à ocupação realizada pelos estudantes do campus da UFT/Tocantinópolis no ano de 2016, que reivindicavam melhores condições de estudo na época.

Contudo, se eu retiro as palavras e deixo apenas as imagens, eu entendo a história e dou sentidos para ela. Isso é possível devido ao fato da autora (aluna) ter conseguido construir uma sequência visual que me possibilita essa compreensão, a partir da abstração e internalização do objeto estudado. Porém, tal sequência não é fácil, pois exige abstração e autonomia da aluna em conseguir desenvolver essa leitura a partir dos signos visuais e da escrita, o que foi possível pelas tarefas de estudo e ações mentais desenvolvidas por ela ao longo do Experimento Didático-Formativo.

Nessa linha de pensamento, Eisner (1989) chama a atenção ao fato de que, no tipo de história essencialmente visual, é

importante que o leitor tenha uma observação atenta e certa experiência com a linguagem visual para saber compreender e, consequentemente, interpretar o que o autor tenta demonstrar na história, pois, ao contrário do cinema, que apresenta uma quantidade maior de sequência de imagens em movimento contínuo, as histórias em quadrinhos apenas "simulam" esse movimento, numa página impressa, com uma quantidade menor de imagens.

> Dos sinais de trânsito às instruções mecânicas, as imagens ajudaram as palavras e, muitas vezes, até as substituíram. Na verdade, a leitura visual é uma das habilidades obrigatórias para a comunicação neste século. E as histórias em quadrinhos estão no centro desse fenômeno (EISNER, 2005, p. 07).

Nessa discussão a respeito de sua historicidade, chamo atenção a um aspecto importante presente nessa linguagem: a sua linguagem visual que a caracteriza como uma HQ. Foi a partir disso que começou a ser discutido o vocabulário dessa arte, com o objetivo de compreender melhor os termos específicos que fazem parte e que constituem sua linguagem. Consequentemente, pelo fato de disseminar com bastante rapidez e por comunicar de forma mais rápida a mensagem ao leitor, devido aos signos escritos e visuais, as HQs começaram a fazer parte das leituras de um público mais amplo, fortemente marcado pelos jovens e nos dias atuais, também com os adultos. Desse modo, "pode-se esperar dos leitores modernos uma compreensão fácil da mistura imagem-palavra e da tradicional decodificação de texto" (EISNER, 1989, p. 07).

O processo de escrita se mostra mais presente nessa discussão, pois o ideal é que o autor seja, ao mesmo tempo, o

artista e o escritor da história, pois retratará mais fielmente e com maior intimidade a história criada por ele (EISNER, 2005, p. 118). Nas palavras do autor, "as histórias em quadrinhos são uma mídia confinada a imagens estáticas, desprovidas de som ou movimento, e o texto tem de suprir essas restrições". Foi nesse sentido que, ao longo do experimento realizado, objetivei que os jovens e adultos da Educação do Campo fossem, ao mesmo tempo, autores e escritores de suas histórias em quadrinhos.

Com esse pensamento, Eisner (1989, p. 09) defende que as histórias em quadrinhos são meios de leituras acessíveis às camadas populares, são possibilidades, mas não únicas, principalmente para aqueles indivíduos que apresentam dificuldades com a leitura e a escrita, uma vez que, para o autor, "o processo de leitura dos quadrinhos é uma extensão do texto. O ato de ler envolve uma conversão de palavras em imagens [...]. Assim, quando executados de maneira apropriada, eles vão além da conversão e da velocidade e tornam-se uma só coisa". É possível observar esse processo na maioria dos quadrinhos produzidos pelos jovens e adultos da Educação do Campo por meio do Experimento Didático-Formativo nesta investigação.

No entanto, ao contrário de décadas atrás, levar os quadrinhos hoje para a sala de aula é bastante aceitável e bem-vindo às escolas e universidades brasileiras, por ser uma importante linguagem que possibilita criar e recriar a realidade, além de serem motivadores para leituras de crianças, jovens e adultos. Com a sua

inserção cada vez mais presente nessas instituições[56], inclusive presente em livros didáticos, provas de ENEM[57] e vestibulares, bem como citados nos PCN[58] e no PNBE[59], é possível dizer que há uma relação harmoniosa entre os quadrinhos e a educação, visto que "ler quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal[60] quanto visual (não verbal)" (RAMOS, 2012, p. 14).

Em algumas pesquisas que realizei com outros autores sobre essa linguagem com estudantes universitários (ARAÚJO; COSTA; COSTA; 2008), vivenciei diferentes experiências com as histórias contadas e produzidas por eles, retratadas nos seus desenhos e em seus respectivos textos. Muitos alunos que participaram das oficinas que eu ministrei sobre HQs na universidade[61], na minha época de graduação, eram de diferentes idades e cursos: História, Letras, Geografia, Engenharia, Matemática entre outros, o que reafirma a tese de que trabalhar com essa linguagem em sala de aula, com planejamento e a devida adequação aos conteúdos a serem trabalhados, é bastante produtivo e enriquecedor para o processo de ensino e aprendizagem do educando na formação de suas funções psíquicas, além de ser um interessante recurso pedagógico para professores que queiram trabalhar com ele em suas aulas.

---

[56] Na Universidade Federal do Tocantins há apenas uma disciplina na graduação intitulada "História em Quadrinhos", lecionada no curso de Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, campus Tocantinópolis.
[57] Exame Nacional do Ensino Médio.
[58] Parâmetros Curriculares Nacionais.
[59] Programa Nacional Biblioteca na Escola.
[60] A linguagem verbal das histórias em quadrinhos se refere ao texto escrito, a saber: fala dos personagens e do narrador, além das onomatopeias e outras formas de representação da palavra na história (RAMOS, 2012).
[61] Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Não verifiquei, nessa época, resistência quanto ao trabalho das histórias em quadrinhos em sala de aula, tampouco quando trabalhei essa linguagem com estudantes da Educação Básica, o que pode ser conferido em (ARAÚJO; NARDIN; TINOCO, 2010). Ao contrário, verifiquei que os alunos gostavam de ler e desenhar essas histórias e, quando viam o resultado final, era uma vitória para eles, pois muitos relatavam que "venci um obstáculo que achava que não conseguiria!".

À luz desse pensamento, Ramos (2012) faz uma importante observação: os quadrinhos, às vezes, são designados por diferentes nomes, muita vezes devido à falta de conhecimento a respeito de seus gêneros e de suas características. Outra designação que se afirma é que as histórias em quadrinhos também são uma forma de literatura, talvez pelo fato de adaptar clássicos literários em formas de quadrinhos, como "O Alienista" (Machado de Assis), entre outros. Porém, o autor chama a atenção para o fato de que a HQ não é uma literatura, pois possui uma linguagem autônoma e características específicas que as caracterizam como tal, embora hoje tenham pontos comuns com a literatura, assim como têm também semelhanças com outras linguagens, como o cinema, por exemplo, o que não concordo, pois defendo que, assim como Eisner (1989, p. 06) "as histórias em quadrinhos são, ao mesmo tempo, uma forma de arte e de literatura". Nesse sentido, é importante compreender os quadrinhos como um grande rótulo que abriga diferentes e variados gêneros (tiras cômicas, cartuns, charges, etc.).

> [...] diferentes gêneros utilizam a linguagem dos quadrinhos; predomina nas histórias em quadrinhos a sequência ou tipo

> textual narrativo; as histórias podem ter personagens fixos ou não; a narrativa pode ocorrer em um ou mais quadrinhos, conforme o formato do gênero [...]. A tendência nos quadrinhos é a de uso de imagens desenhadas, mas ocorrem casos de utilização de fotografias para compor as histórias (RAMOS, 2012, p. 19).

Nessa direção, Ferraz e Fusari (1993, p. 16) afirmam que "é a importância devido à função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização". Nessa linha de pensamento, entendo que a arte assume papel importante ao ser a linguagem que mais expressa e socializa informações e produção de sentidos às pessoas, devido a sua grande capacidade de expressão, criação e interpretação da realidade, o que contribui proficuamente para a produção e disseminação de conhecimento.

3.5 As histórias em quadrinhos e o ensino

Ao ressaltar as histórias em quadrinhos[62] na Educação do Campo, entendo que a sua linguagem está diretamente relacionada ao ato de comunicar-se com o outro, na produção de informações e experiências que podem ser individuais ou coletivas. Desse modo, quando há interação social entre professor e alunos a construção do conhecimento nesse meio se torna mais significativa.

É importante ressaltar que, na pesquisa de campo realizada por mim no período de 2016 a 2018 por meio descritores como

---

[62] Nos Estados Unidos são designadas como *comics*; em países de língua espanhola, *historietas ou historia de lós cómics*; na França são designados como *bande dessinée*. Na Itália, como *fumetti* e, no Brasil, são conhecidas por dois nomes: histórias em quadrinhos e gibis.

“Histórias em Quadrinhos”, “Educação de Jovens e Adultos” e “Letramento” em bases de dados como a *Scielo* (*Scientific Eletronic Library On Line*) e Google Acadêmico, consegui identificar alguns estudos[63] sobre histórias em quadrinhos com jovens e adultos, principalmente relacionados à EJA da Educação Básica, sendo, a maioria desses, referentes aos processos de leitura e escrita nessa modalidade, como pode ser visto nas seguintes obras: “O trabalho com o gênero textual história em quadrinhos com alunos que possuem deficiência intelectual” (SHIMAZAKI; AUADA; MENEGASSI; MORI, 2018), “A produção de HQs como estratégia de ensino de História na EJA” (CID; CID, 2017), “Histórias em quadrinhos digitais: trabalho interdisciplinar promovendo autoria na EJA” (ANDRADE; PLÁ; IRIBAREM; RAPKIEWICZ; BENVENUTI, 2016), “História em quadrinhos como recurso didático para o ensino de Física na Educação de Jovens e Adultos” (GONÇALVES, 2016), “História em quadrinhos no ensino de Química na EJA: uma proposta de recurso didático” (POMBO; HUSSEIN; LAMBACH; DOMINGUES, 2016), “A leitura de história em quadrinhos na Educação de Jovens e Adultos” (SILVA, 2011). O curioso é que, embora seja nítida a diversidade de áreas do conhecimento em que as histórias em quadrinhos são pesquisadas e as metodologias adotadas em cada uma dessas pesquisas, nenhum desses trabalhos abordou a Educação do Campo.

Ao seguir essas reflexões, é necessário também observar que as histórias em quadrinhos, popularmente conhecidas como HQs ou arte sequencial, despertam atenção de diferentes e vários leitores

[63] Foram selecionados apenas alguns estudos que entendo serem mais significativos para esta pesquisa de doutorado.

infantis, jovens e adultos, pela diversidade de histórias, cores e desenhos que levam o leitor a imaginar, criar e a entrar nesse universo narrativo, construindo novos conceitos e significados da realidade a sua volta. Além disso, podem abordar diferentes temas e assuntos, vinculados aos educacionais, sociais, políticos, esportes entre tantos outros. No entanto, é importante que o professor saiba selecionar as revistas que irá trabalhar com os alunos, bem como os conteúdos das histórias, que possam se adequar aos objetivos das aulas e ao processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Além disso, os quadrinhos têm a capacidade de fomentar a criticidade em seus leitores, para os diversos momentos sociais e políticos que ocorrem na sociedade, devido a sua importante capacidade de representar a realidade por meio da arte.

A esse respeito, tomei cuidado ao selecionar as revistas de histórias em quadrinhos que seriam trabalhadas com os estudantes jovens e adultos da Educação do Campo durante o Experimento Didático-Formativo. A princípio, escolhi revistas de HQ que pudessem ser de "fácil" leitura para eles, pois, como dito anteriormente nesta pesquisa, muitos apresentaram dificuldades com a leitura e a escrita e, se depararem com histórias com muitas imagens, palavras e outros elementos visuais, poderia dificultar o seu entendimento da história e, consequentemente, desmotivá-los a ler. Diante disso, recorri à biblioteca do campus de Tocantinópolis/UFT para saber se ela tinha algum acervo de revistas de histórias em quadrinhos, pois, num contato inicial com os estudantes, por mais que alguns conhecessem essas histórias, não tinham acervo desse material em suas casas.

Foi a partir disso que, surpreso, fui informado pela bibliotecária da época que havia um pequeno acervo dessas revistas na biblioteca. Ao me deparar com elas, constatei que todas eram os conhecidos "gibis" das histórias criadas pelo artista brasileiro Maurício de Sousa, criador dos personagens da Turma da Mônica, popularmente conhecida do público brasileiro. Por eu ter constatado que eram histórias populares, voltadas não apenas ao público infantil e juvenil, mas a adultos também, por tratarem de temas do cotidiano das pessoas e por apresentarem qualidade nos desenhos apresentados, sem "distorcer" a realidade do camponês, visto que é possível encontrar sim, em algumas histórias em quadrinhos, histórias equivocadas da vida no campo no Brasil, optei em utilizar essas revistas e as levei para a sala de aula para trabalhar. É importante assinalar que a leitura de HQs realizadas com os estudantes foi descrita com maiores detalhes nos capítulos de análises dos dados desta investigação.

Entretanto, segundo Nunes, Silva e Moura (2015), as histórias em quadrinhos passaram a fazer parte do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE, se tornando, assim, uma política de governo, o que revela o interesse e o reconhecimento dessa linguagem como importante instrumento pedagógico nas escolas brasileiras. Além disso, para esses mesmos teóricos, nos últimos anos foram produzidos impressos didáticos no formato de quadrinhos de importantes personagens da literatura brasileira, como as obras "O Alienista", de Machado de Assis, citada anteriormente, além de "Triste Fim de Policarpo Quaresma", de Lima Barreto entre outros.

> Muitos são os motivos para utilizar os quadrinhos como ferramenta didático-pedagógica de ensino: primeiramente, o aluno se atrai facilmente a este tipo de leitura; partindo desse princípio, e ancorado na metodologia aplicada pelo professor, pode-se trabalhar na conjunção de palavras e imagens, aumentar o nível de informação e consciência crítica [...] e a ampliação de vocabulário (NUNES; SILVA; MOURA, 2015, p. 238).

Setubal e Rebouças (2015) ajudam a compreender que a relação entre quadrinhos e educação nem sempre foi amigável. Muitas conquistas e avanços tiveram que ocorrer na educação brasileira, dentre estas, o reconhecimento dessa linguagem pela LDB[64] nº. 9.394/96, PCN, além de seu reconhecimento enquanto recurso pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem a partir de diferentes pesquisas (VERGUEIRO, 2012; NUNES; SILVA; MOURA, 2015; RAMOS, 2012; ARAÚJO, 2013), o que parece ter ficado mais fortalecido nesse século XXI.

Com efeito, o investimento no gênero histórias em quadrinhos só começou, efetivamente, na década de 1990, por meio dessas bases legais. Porém, programas como o PNBE pode ser considerado o principal impulsionador sobre a inserção dos quadrinhos na educação brasileira deste século XXI (SETUBAL; REBOUÇAS, 2015), embora a maioria dos quadrinhos escolhidos pelo PNBE se refira à literatura nacional e estrangeira.

Na visão de Vergueiro (2012), é possível hoje constatar com mais frequência do que em décadas atrás a presença de quadrinhos em diversos livros didáticos distribuídos nas escolas

---

[64] Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

brasileiras, praticamente em todas as áreas do conhecimento. No âmbito educacional, destaca dois elementos fundamentais para que os quadrinhos sejam utilizados e aproveitados nesse meio: fácil acessibilidade, pois podem ser encontrados em bancas de jornal, farmácias, supermercados e entre tantos outros estabelecimentos comerciais; e baixo custo, visto que é possível encontrar várias revistas com preços baixos.

> As possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias em quadrinhos. A inclusão dos quadrinhos na sala de aula possibilita ao estudante ampliar seu leque de meios de comunicação, incorporando a linguagem gráfica às linguagens oral e escrita, que normalmente utiliza (VERGUEIRO, 2012, p. 22).

Por mais que as histórias em quadrinhos possam ser utilizadas para instrução e entretenimento na visão de Eisner (1989), penso que seu uso se ampliou no século XXI, inclusive podendo ser trabalhadas em qualquer área do conhecimento e para diferentes funções, desde que sejam bem trabalhadas de forma adequada aos objetivos propostos. Assim, é possível afirmar que as HQs podem ser aprendidas por qualquer pessoa que se interesse por essa linguagem desde que estude a sua estrutura, o desenho e desenvolva a sua criatividade para elaborar histórias durante o processo de aprendizagem.

Vale ressaltar que as histórias em quadrinhos na educação podem ser utilizadas como recurso metodológico. Foi essa a conclusão a que cheguei em pesquisas que realizei (ARAÚJO; COSTA; COSTA, 2008; ARAÚJO; NARDIN; TINOCO, 2010; ARAÚJO, 2013), pois oferecem ao aluno uma compreensão

melhor de temas trabalhados na sala de aula, além de possibilidades criativas por meio de uma linguagem artística que relaciona texto e imagem. Podem ainda servir de relevante apoio pedagógico, ao trabalhar com conceitos referentes ao conteúdo em que o docente pretende trabalhar na aula com seus alunos através de textos escritos e visuais, promovendo no educando o pensamento teórico e sendo uma linguagem bastante próxima do universo infantil, do jovem e do adulto, ao contribuir para uma aprendizagem significativa e com um ensino de melhor qualidade estética.

No entanto, desde muito cedo, crianças, jovens e adultos são motivados a interagirem com o meio social do qual fazem parte e com as diferentes manifestações artísticas, para conhecê-las e a vivenciá-las, desenvolvendo formas nos seus modos de pensar e apreciar as diferentes linguagens presentes na sociedade, como nesse caso, as histórias em quadrinhos.

Ao trabalhar com os quadrinhos na sala de aula, os alunos podem ter a capacidade de conseguir selecionar elementos visuais presentes nessa linguagem, ao determinar melhores condições para criar e recriar a realidade a sua volta, desenvolvendo a sua consciência e melhorando a sua leitura e escrita. Podem ainda aplicar conceitos que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, ao utilizar a linguagem sequencial de uma forma mais dinâmica e criativa. Nesse sentido, entendo que conhecer os elementos que compõem a linguagem visual das histórias em quadrinhos se torna importante no processo criativo da produção dos textos das histórias.

Nesse sentido, é importante o professor provocar nos estudantes a necessidade e o motivo de leitura, por meio de ações

mentais e tarefas de estudo que possibilitem interação com a leitura, desde que sejam planejadas e pensadas. Tendo um material interessante, que chame a atenção e o aluno entenda que é importante e necessário para o seu desenvolvimento, ele irá ler. Não tenho dúvidas de que esse material pode ser as histórias em quadrinhos.

Diante dessas reflexões, afirmo nesta pesquisa que não tem segredo a sua utilização no ensino: basta que o professor, além de saber escolher adequadamente as revistas que irá trabalhar (segundo os objetivos de seu planejamento e fins de aprendizagem que promovam o desenvolvimento das funções psicológicos superiores), tenha criatividade e domínio para utilizar esse material em sala de aula. Nesse sentido,

> Na utilização dos quadrinhos no ensino, é muito importante que o professor tenha suficiente familiaridade com o meio, conhecendo os principais elementos de sua linguagem e os recursos que ele dispõe para representação do imaginário; domine razoavelmente o processo de evolução histórica dos quadrinhos, seus principais representantes e características como meio de comunicação de massa (VERGUEIRO, 2012, p. 29).

Como bem marcou o autor, as histórias em quadrinhos apresentam um nível elevado de informações que possibilitam o desenvolvimento do pensamento, muito devido ao fato das histórias em quadrinhos, neste caso, as revistas, apresentarem uma diversidade de temas, que podem ser trabalhados em qualquer área em consonância com os signos verbais e visuais presentes na escrita e nos desenhos.

Neste trabalho, entendo que as histórias em quadrinhos podem ser utilizadas na Educação do Campo, pois não há barreiras para sua utilização no ensino superior. A sua diversidade de temas e histórias permitem ao educando ampliar seu entendimento da realidade e a elevar as suas funções psíquicas superiores a partir da criação estética, fundamental para que seu desenvolvimento ocorra de forma plena.

Eisner (1989) me permite fortalecer o raciocínio aqui desenvolvido, ao ressaltar que a sequência de imagens nas histórias, aliadas aos signos visuais como onomatopeias, palavras desenhadas entre outros, criam a chamada "gramática visual" das histórias em quadrinhos. É por isso que o texto das HQs pode ser lido como uma imagem, pois retrata não apenas as palavras, sons e pensamentos, mas também palavras desenhadas que, ao exprimirem emoções, sons entre outros, ao seguir o raciocínio da história, harmonizam o sentido que a mensagem contada pelo autor quer expressar. Desse modo, o texto assim apresentado é denominado de letreiramento[65] que, visualmente, age como uma extensão do texto visual.

Esse entendimento é defendido também por Araújo, Costa e Costa (2008), ao afirmarem a tese de que as histórias em quadrinhos agregam elementos que podem favorecer o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos estudantes, pelo fato de unir texto e imagem em consonância com o seus elementos visuais, como cor, enquadramentos, pontos, onomatopeias entre

---

[65] São as letras colocadas no interior dos balões ou fora deles que representam as falas dos personagens, que podem assumir diferentes tipos, a depender da criatividade do autor e da necessidade da história. Podem ser feitas manualmente ou por recurso digital (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2013).

tantos outros, que auxiliam na interpretação da história pelo aluno, principalmente daquele que não consegue compreender textos escritos, apenas as imagens, como foi possível observar em algumas histórias produzidas pelos estudantes da Educação do Campo, analisadas neste livro.

Com o objetivo de ampliar as reflexões desenvolvidas nesta investigação, apresento no capítulo seguinte às leituras feitas a respeito da arte e da estética, duas categorias importantes para que o debate proposto nesta pesquisa avance no que concerne à caracterização do termo “letramento estético”.

CAPÍTULO 4

ARTE E ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO: UMA DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA

Uma coisa é bela quando é manifestamente um bom exemplo da sua espécie.
(OSBORN, 1968, p. 45).

Neste capítulo, são apresentadas algumas teorias a respeito da arte e da estética, que me permitiram ampliar o conceito dessas duas categorias na educação. Além disso, as teorias discutidas aqui são importantes para o diálogo com a leitura e a escrita na Educação do Campo e na teoria Histórico-Cultural, a partir do fenômeno artístico e estético presente na realidade humana.

4.1 Dimensões da arte na educação

O fazer artístico é muito importante para ampliar o entendimento das artes atuais, pois o indivíduo vive numa sociedade cada vez mais imagética e rica de informações, e compreender melhor como ocorre essa disseminação de mensagens visuais, suas leituras, as manifestações artísticas e de que forma são produzidas pode auxiliar a entender melhor as informações que chegam até as pessoas.

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-003-7.p-211-262

Conceituo a arte como criação essencialmente humana. É expressão, porém, não apenas a expressão de sentimentos do mundo, mas conhecimento e meio de representar a realidade. Está presente na sociedade desde a pré-história, na qual se pode encontrar um grande legado cultural e artístico nas pinturas rupestres em diferentes localidades do mundo, inclusive no Brasil. Ela desperta nas pessoas diferentes emoções, como menciona Vigotski. Isto também está relacionado com as experiências e vivências em arte que o aluno jovem e o adulto da Educação do Campo têm, ao trazer para a sala de aula suas experiências com a arte ao longo de sua vida.

Pelo fato de os jovens e adultos da Educação do Campo fazerem um curso com habilitação em Artes e Música, eles atuarão na disciplina de Arte nas escolas de Educação Básica localizadas no campo. Contudo, essa disciplina vem passando, ao longo das últimas décadas, por diversos desafios que prejudicam a qualidade desse ensino, como, por exemplo, falta de materiais didáticos para as aulas, principalmente as práticas, ausência de espaços apropriados (laboratórios) para a produção artística, carência significativa de cursos de formação continuada *stricto sensu* e *lato sensu* sobre as artes, visto que no Tocantins, na realidade pesquisada, compreendi que são bastante precários e, talvez o principal desafio, a falta de professores formados nessa área para atuarem na escola que, também nesse Estado, é insuficiente para atender toda a demanda.

Na minha pesquisa de mestrado, mostrei que a Arte vem sendo ensinada nas escolas brasileiras de Educação Básica há quarenta e sete anos (47) – LDB nº. 5.692/71. Porém, vem de um

longo processo histórico sendo considerada mera atividade escolar, saber subsidiário, sem importância para o currículo: basta comparar a sua carga horária total com as demais disciplinas curriculares e notar os dias em que é ofertada (geralmente nos últimos horários, próxima de feriados, a depender do calendário e, na maioria das vezes, com a função de enfeitar a escola em datas comemorativas).

Outro motivo que entendo contribuir para a desvalorização da arte na educação, foi descrito por mim na minha pesquisa de mestrado, socializado no excerto abaixo:

> Enquanto na sociedade hoje predomina a arte como um conhecimento elitizado, na escolarização isso se mostra bem contraditório, pois o jovem e o adulto não têm contato ou acesso a esse conhecimento. Daí o ponto principal dessa contradição: enquanto conhecimento a arte é considerada das elites, no ensino da arte do currículo das escolas é considerado de segunda mão, porque ele não tem ligação com a arte das elites [...] Enquanto a arte é um conhecimento elevado, ela tem pouca conexão com o ensino escolarizado. Porque para o sistema capitalista, a arte é para poucos, ou seja, é um conhecimento bastante segmentado e tudo indica que ela permaneça assim mesmo. Para as elites, esse conhecimento é mais valorizado. Para os alunos das classes populares, é mais artificial, pois não tem instrumentos musicais na escola para conhecer e experimentar, nem materiais. (ARAÚJO, 2014, p. 187).

Ou seja, a arte universal não pode estar distante das pessoas, principalmente daquelas que pouco têm ou nunca tiveram contato com ela, como os povos do campo que, embora produzam suas artes como os artesanatos, as músicas entre outras manifestações típicas de sua identidade cultural, desconhecem a

arte produzida por outros povos, importante para a ampliação de seu conhecimento cultural e estético. Além disso, frequentar espaços como museus é fundamental para que esse processo de ampliação seja significativo para a vida desse educando, como ocorreu numa viagem de campo realizada com os estudantes da Educação do Campo em 2017, quando fui com eles para diferentes museus de artes nas cidades históricas de Mariana e Ouro Preto, em Minas Gerais, e no Rio de Janeiro. Pude vivenciar nesse momento que muitos deles ficaram encantados e surpresos com as obras de arte que conheceram nessa viagem de campo, como pinturas, desenhos, esculturas entre tantas outras, pois muitos desconheciam artistas como, por exemplo, Arthur Bispo do Rosário, artista brasileiro falecido no século passado e um dos mais importantes da arte brasileira.

Ademais, pelo fato de eu ser professor de Arte e de formar no curso de Educação do Campo professores de Arte para atuarem nessa área nas escolas do campo, e da disciplina de Arte sofrer retaliações na legislação nacional, com a aprovação da Reforma do Ensino Médio que exclui a arte do Ensino Médio e a não construção democrática da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), defendo que essa área merece ser valorizada como área do saber e que esteja inserida obrigatoriamente nos currículos escolares de Educação Básica, em cada uma de suas áreas: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música, pois arte é conhecimento e merece ser respeitada como tal na educação. Em pleno século XXI e depois de importantes conquistas[66] acerca da arte na educação brasileira, não

[66] Uma delas é a aprovação da Lei nº. 13.278 de maio de 2016 que, pela primeira vez na história da educação brasileira, coloca a obrigatoriedade de Artes Visuais, Dança, Teatro e Música (essa, na verdade, obrigatória desde 2008) no currículo das escolas de Educação Básica no país.

é possível que eu, enquanto professor de Arte e formado nessa área, colegas de profissão e da área, estudantes e pesquisadores ainda tenhamos que nos deparar com uma situação calamitosa e preocupante dessas, que impossibilita que um ensino de qualidade e necessário para a educação brasileira se desenvolva e ajude na formação intelectual dos brasileiros.

A esse respeito, a arte/educadora Barbosa (2017a, 2017b, 2017c) traz um argumento que amplia esse debate: a retirada da disciplina de Arte pela Reforma do Ensino Médio fez retroceder 47 (quarenta e sete) anos do projeto de educação no país. Retirar essa disciplina é excluir uma das que mais desenvolvem a capacidade crítica e intelectual dos alunos, o que diminui também a formação de habilidades importantes em outras disciplinas, como, constatam pesquisas[67] desenvolvidas que confirmaram que o estudo do desenho melhora a qualidade da escrita. Além disso, estudar e analisar imagens artísticas são ações que melhoram o raciocínio sobre imagens científicas e a capacidade de leitura, além da interpretação de textos, entre tantos outros benefícios. Embora as artes tenham sido incluídas aos "46 do segundo tempo" nessa Reforma, não ficou entendida se será obrigatória e como será trabalhada, isto é, nas palavras da autora, ficou a "Deus dará", ou seja, as artes não são mais obrigatórias no Ensino Médio, pois não são mais disciplinas. Também não ficou claro quem ensinará artes, pois foi aprovado o notório saber para todas as áreas do ensino, o que possibilita afirmar que Artes perdem bastante sua importância e necessidade no currículo, até porque se tiver, pode ser ensinada por qualquer um que se diga artista, por exemplo, desde que o

[67] Estudos realizados por James Catterrall (PhD pela *Stanford University* e Diretor do Centro de Pesquisas em Criatividade do *California Institute of the Arts*) (BARBOSA, 2017a; 2017b).

MEC aprove. Com efeito, essa política é uma forma de manipular com mais facilidade os jovens brasileiros (BARBOSA, 2017a, 2017b, 2017c).

O que quero deixar claro é que a arte desenvolve significativamente os aspectos intelectuais do aluno, pois lhe possibilita ter um aproveitamento melhor na escola, além de conseguir compreender melhor a realidade da qual se insere, se tornando um indivíduo mais criativo, crítico e participativo, com tomada de consciência da realidade, importante para ampliar o seu conhecimento de mundo, cultural e estético.

Contudo, conceituar arte não é tarefa fácil, tampouco meu objetivo nesta pesquisa. Arte envolve uma multiplicidade de métodos e especificidades que, a princípio, torna impossível neste momento propor um único conceito. Diante disso e, na tentativa de auxiliar nessa questão, Ferraz e Fusari (2010) esclarecem que o seu conceito precisa considerar o tempo histórico em que a obra ou objeto artístico foi produzido, para que seja possível ampliar o seu conceito e as pesquisas que possibilitem compreender o seu significado na vida humana, a partir da diversidade de manifestações artísticas surgidas ao longo da história da humanidade.

> A arte é uma das mais inquietantes e eloquentes produções do homem. Arte como técnica, lazer, derivativo existencial, processo intuitivo, genialidade, comunicação, expressão, são variantes do conhecimento artístico que fazem parte de nosso universo conceitual, estreitamente ligado ao sentimento de humanidade (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 101).

Em concordância com as autoras, Araújo e Oliveira (2015b) e Araújo (2018) entendem que a arte tem importante papel na sociedade, pois é o meio pelo qual o indivíduo pode se comunicar com a realidade a sua volta, expressando-as de diferentes formas, o que permite dizer que a arte modifica a realidade. Desse modo, essa expressão do real carrega uma carga de experiências que o indivíduo construiu ao longo de sua vida e expressa pela arte. Ao conceber a realidade e materializá-la no objeto artístico, o indivíduo a transforma e se humaniza dialeticamente.

Sob esse pensamento, a arte possibilita ao indivíduo expressar seu lado criativo, mas também, a produzir trabalho. A esse respeito, Marx foi o primeiro a perceber a relação da arte com o trabalho, entendendo-a como criação humana. Contudo, para que essa relação fosse possível, foi necessário compreender, primeiramente, que a arte e o trabalho caminham juntos; portanto, não são lados diferentes da mesma moeda.

Para Marx e Engels (1974, p. 196), tanto a arte quanto o trabalho são manifestações criadoras do homem, que se iniciaram ainda na pré-história, quando o homem libertou a mão para produzir trabalho, tanto por meio das ferramentas que utilizava para produzir seu sustento quanto pelos desenhos que fazia nas paredes das cavernas. Segundo esses teóricos, foi a partir desse momento que foi possível produzir arte, pois "a natureza criadora do homem se encontra no trabalho, materializado na forma de objeto artístico".

Dito com outras palavras, a arte, por ser fruto do trabalho humano na história, forma de conhecimento e expressão da realidade, leva o indivíduo a ter consciência das transformações de

sua realidade. Desse modo, sendo um objeto estético que comunica ideias, anseios e conhecimentos não apenas individualmente, mas também coletivamente, possibilita ao indivíduo apreciar a vida e a experiência humana registrada no objeto/obra.

Pareyson (1997; 1993) afirma que a relação entre arte e natureza é antiga, pois remonta desde a antiguidade grega. Se antes arte, nessa relação, era concebida como imitação da natureza, atualmente essa concepção, considerando as transformações que a arte sofreu ao longo dos séculos (arte como cópia fiel a realidade: fotografia; ou imagem deformada: abstração, por exemplo), parece estar mais relacionada à expressão de sentimentos e emoções do indivíduo. Além disso, faz uma importante observação: precisa-se de arte[68] para fazer qualquer coisa. Ou seja, desde as técnicas mais simples às mais complexas, são necessárias criações, invenções, formações. Daí, o "fazer com arte", pois durante sua formação há sempre a presença do caráter inventivo, criativo (característicos da arte). Ressalta que a arte está presente em toda a história e atividade humana, pois praticamente tudo que o indivíduo faz, tem arte, pelo simples fato de as atividades necessitarem de criações, invenções, para serem executadas ou desenvolvidas em diferentes funções e finalidades.

> Em todo o campo de atuação humana tudo o que se faz de certo modo se faz inventando o como fazer. Precisa-se de arte para fazer qualquer coisa, e nada se pode fazer bem sem arte [...], ou seja, a capacidade de inventar o modo de fazer

[68] No que se refere às definições de arte, Pareyson (1997) destaca três (3) que, segundo ele, são as mais tradicionais: arte como fazer (arte produzida na antiguidade; arte manual, executora, fazer); arte como conhecer (como conhecimento, expressão da realidade); arte como expressão (beleza da expressão, do sentimento).

> fazendo, e de fazer sabendo fazer, e em nada se obtém um bom resultado se o fazer não se faz inventivo, além de produtivo, tentativo e figurativo, além de executivo e realizador. Daí resulta um imenso e inexaurível campo de pesquisa para a estética (PAREYSON, 1993, p. 64).

Numa abordagem teórica muito próxima da anterior, Duarte Júnior (1981) afirma que a arte, enquanto epistemologia, possibilita ao indivíduo dialogar com o mundo a sua volta, produzindo interpretações significativas da realidade, o que possibilita ampliar seu campo de compreensão, de tal modo que por outro meio seria impossível. Assim, o indivíduo se comunica com a realidade por meio de signos verbais e não verbais, e tem na linguagem o principal mecanismo para essa compreensão. Desse modo, a linguagem possibilita a esse indivíduo interpretar o mundo, dar sentido a ele, pois ela é fundamental para que ele possa pensar, raciocinar, sentir e agir no mundo. Esse sentido de humanização permite fazer a seguinte afirmação: "homem e cultura estão indissoluvelmente ligados: só há cultura através do homem, e o homem só existe pela cultura" (DUARTE JÚNIOR, 1981, p. 46).

A arte possibilita conhecer as experiências vividas, e permite o encontro do indivíduo com o mundo (DUARTE JÚNIOR, 1981). Como destaca o autor, enquanto conhecimento, a arte é fundamental para que o indivíduo organize suas ações no mundo, pois o meio cultural e social não é apenas físico, mas simbólico também e, tem na arte, um meio relevante para orientar as ações desenvolvidas. Desse modo, "ao encontrar símbolos que permitem 'visualizar' (no sentido de "objetivar") nossos sentimentos, sua

compreensão torna-se mais fácil, e o conhecimento se estende a regiões inacessíveis ao pensamento discursivo". (DUARTE JUNIOR, 1981, p. 94). Ou seja, o indivíduo se utiliza da linguagem para se situar no mundo e, nesse processo, se apropria da cultura.

Segundo Vigotski (1998), no campo da psicologia, não foi elaborada nenhuma teoria de arte que tenha sido concluída ou que contribuísse plenamente para a construção de uma psicologia da arte. Para ele, a maioria dos psicólogos apenas criticavam alguns problemas e questões de teorias da arte, de forma fragmentada, o que não ajudou, efetivamente, na elaboração dessa psicologia. Contudo, destaca que a psicologia considera a arte como conhecimento. Destaca que tanto a poesia quanto a arte são tipos específicos de pensamento, se assemelhando ao conhecimento científico, só que por diferentes caminhos, embora se diferencie deste pelo método. Assim, afirma que, para formular uma teoria que possibilite compreender como ocorre o processo artístico, a obra de arte pode ser aplicada como qualidade, atributo a novos fenômenos ou ideias, assim como acontece na imagem da palavra que auxilia a identificar seu significado. Contudo, o autor esclarece que a forma não é trabalho do pensamento. É a partir da forma que se inicia a arte.

Como mostra o autor, a arte é uma forma ideológica que se diferencia das demais ideologias e é ligada ao campo psíquico humano. Dessa maneira, a arte se refere ao sentimento (entendido como um campo específico do psiquismo humano). Entende que "tudo que o artista encontra pronto, palavra, sons, fábulas correntes, imagens comuns, etc., tudo isso constitui o material da

obra de arte, incluindo as ideias contidas na obra" (VIGOTSKI, 1998, p. 60).

Nesse sentido, ao considerar a arte como criação humana, Vigotski (2009) compreende que o ato de criar é um tipo de atividade em que o indivíduo cria algo novo, original, independentemente se é algum objeto elaborado pela mente humana ou pelo mundo externo. Ou seja, o autor concebe que essa atividade, assim como defendia Marx, possibilita ao indivíduo a construir seus próprios meios de existência. Nesse raciocínio, ressalta dois tipos de atividade humana: a ligada à memória – reconstituidora ou reprodutiva que se refere à reprodução de condutas aprendidas anteriormente por meio de uma ação, como, por exemplo, em desenhos de observação dos quais reproduzo algo que assimilei em minha mente numa dada época ou momento de minha vida. A outra atividade é denominada de combinatória ou criadora, que diz respeito ao que não é real, isto é, algo que é fantasioso, que é imaginado no futuro, o qual o indivíduo não vivenciou nenhuma vez na realidade concreta. É como se a pessoa criasse uma imagem ou impressão que gostaria de viver ou conhecer no futuro. Embora essas atividades sejam discrepantes em seus significados, são semelhantes num ponto: ambas têm na imaginação o seu cerne catalisador da criação humana. A esse respeito, esclarece:

> [...] a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível à criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da

> imaginação e da criação humana que nela se baseia (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Como demonstra a citação do autor, a atividade criadora depende das experiências do indivíduo com o meio, pois essas são fundamentais para que as imaginações/fantasias possam ser construídas na mente humana. Assim, quanto mais experiências diversas o indivíduo tiver, mais condições de criar essas fantasias da realidade. Tanto a imaginação quanto a experiência são dependentes uma da outra, pois a primeira é fundamental para que a mente humana se desenvolva e, para se desenvolver, é importante que o indivíduo amplie a sua experiência a partir da interação cultural, inclusive, com as experiências de outrem.

Como exemplo, apresento abaixo um recorte de uma história em quadrinhos produzida por uma estudante da Educação do Campo que desenvolveu uma história fantasiosa, que se refere à formiga que buscava abrigo em uma floresta e o tamanduá, que aparentemente se mostrava "amigo" dessa formiga, no início da história, mas que na verdade, queria se aproveitar dela. É possível notar nesse trabalho o desenvolvimento da imaginação do jovem e do adulto camponês e a sua compreensão da realidade, materializada num objeto artístico e estético:

Imagem 3 – Trecho de uma história em quadrinhos produzida por uma aluna.

Fonte: HQ produzida pela aluna M2 (2016).

Imagem 4 – Trecho de uma história em quadrinhos produzida por uma aluna.

Fonte: HQ produzida pela aluna M2 (2016).

O interessante é que, mesmo sendo fruto da imaginação da autora/aluna, a história produzida se refere a uma realidade recriada pela própria estudante, pois a arte, enquanto fenômeno artístico e estético, fruto do trabalho humano, tornou possível essa transformação por meio da articulação entre os signos visuais e verbais. Desse modo, a aluna M2 criou uma nova consciência dessa realidade, ao elaborar uma história que a fizesse pensar de forma mais crítica a vida cotidiana, retrada por meio das histórias em quadrinhos. Ou seja, a aluna, por meio dessa história, conseguiu refletir a essência do real e não somente a aparência, a partir da totalidade analisada e na qual se insere o seu trabalho. Com essa afirmação, é possível dizer que a arte é um reflexo, expressão e a criação da realidade.

Em outras palavras, a realidade não é algo externo à aluna, ao contrário, é nessa realidade que ela pode construir a sua prática por meio de uma atividade que trabalha com a sensibilidade. Ao representar o real de outra forma, exerceu a sua relação social com o mundo e com as outras pessoas, desenvolvendo o seu pensamento.

Em adição, um aspecto interessante se mostra presente nessa relação: a emoção. Sobre isso, Vigotski (2009) destaca que ela pode se manifestar de duas formas: na primeira, o sentimento influi na imaginação (Lei do Signo Emocional Comum), se referindo ao sentimento que se representa por meio de imagens conhecidas dessa emoção. Ou seja, o indivíduo, dependendo do momento de sua vida, de alegria ou tristeza, percebe as coisas de formam diferentes, portanto, expressa sentimentos diferentes. Se a pessoa está com medo, ela expressa esse sentimento tanto externo

(tremor das mãos, expressão pálida, alteração na respiração etc.) quanto interno (seleciona ideias, imagens e impressões desse sentimento).

Na outra forma manifestada pela emoção, segundo o autor, a imaginação influi no sentimento. Essa forma é conhecida como Lei da Realidade dos Sentimentos ou da Sensação Real. Por ter elementos afetivos na imaginação, a imagem/fantasia criada pelo indivíduo, como, por exemplo, a sombra de um objeto que, ao refletir na parede, parece-lhe algo estranho, faz com que o indivíduo imagine que seja a sombra de outra pessoa lhe causando temor, medo. Por mais que essa imagem seja irreal, o sentimento de mero susto provocado por ela é real, devido às experiências que o indivíduo já vivenciou.

Nesse sentido, Vigotski (2009) ressalta que nessa forma de emoção o objeto artístico também exerce uma ação no indivíduo bastante forte, pelo fato de provocar nele diferentes emoções. O autor chama a atenção ao fato de que nessa relação entre realidade e fantasia essa última pode se tornar real, caso o indivíduo não a tenha vivido anteriormente e que se concretize na realidade. Assim, a imaginação passa a se tornar real.

É possível dizer, portanto, que a arte amplia o conhecimento cultural do indivíduo e, para Vigotski (2009), o desenvolvimento do indivíduo está ligado diretamente à interação com a cultura e a sua apropriação. Com efeito, possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para elucidar esse pensamento a respeito da arte e da estética, Barbosa (1998) chama a atenção para que, no contexto

educativo, os estudos voltados a essas duas categorias não fiquem relacionados apenas às teorias sobre beleza, mas também sejam relacionados com o apreciador da arte, tendo na experiência estética a base dessas discussões. Desse modo, defende que o professor deve ser um conhecedor da estética para que esteja preparado para possíveis questionamentos que, por ventura, possam surgir de seus alunos, visto que "a estética tem um enorme potencial esclarecedor e estimulador do questionamento reflexivo". (BARBOSA, 1998, p. 41). Ou seja, na educação, a estética deve estar relacionada à leitura da arte, auxiliando o estudante a tomar decisões e a emitir juízos de valor, o que de fato, ampliará a sua experiência com a arte.

> A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2008, p. 18).

Da mesma maneira, Iavelberg (2003) menciona que é importante que o professor traga conteúdos de arte a partir do cotidiano dos alunos, o que pode despertar o interesse pelas aulas. Segundo a autora, essa prática valoriza a cultura individual e coletiva, criando no aluno um sentimento de orgulho da própria cultura da qual foi criado e aprender a respeitar e a conhecer a diversidade cultural de outros povos. Nesse aspecto, assevera que considerar os conhecimentos prévios dos alunos é relevante para que o docente possa mediar nesses o conhecimento produzido

sobre a arte e a estimular nos alunos a produção de pesquisas sobre o tema, para que possam avançar na aprendizagem.

Barbosa (2012) salienta que a arte e a história são fundamentais para que o indivíduo tenha consciência de identidade nacional, mas, para isso, tem na escola o principal lugar para ter acesso a esse conhecimento que, inclusive, poderá contribuir para a formação estética do educando, ao ter acesso a diferentes manifestações artísticas e culturais de diferentes lugares, ampliando seu conhecimento de mundo.

> Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. A arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo (BARBOSA, 2012, p. 04).

Na esteira dessa reflexão, Hernández (2000, p. 42), baseando-se em Vigotski, frisa que a aprendizagem por meio da arte exige um pensamento superior, pois envolve análises, planejamentos, resoluções de problemas e meios de compreensão e interpretação, além de conclusões desenvolvidas pelo indivíduo. Assim, o desenvolvimento por meio desse tipo de atividade leva o estudante a ampliar a sua habilidade manual, a aguçar seus sentidos e aumentar o seu conhecimento sobre determinado objeto artístico. Além disso, pode proporcionar ao indivíduo um fortalecimento de sua identidade "em relação às capacidades de discernir, valorizar, interpretar, compreender, representar, imaginar etc.".

Nesse cenário, a arte é importante para a compreensão da cultura visual, pois possibilita entender como as diferentes

representações visuais se desenvolveram no percurso histórico da sociedade e como se constituem na contemporaneidade (HERNÁNDEZ, 2000). Para o autor, isso é importante para que o indivíduo possa fomentar criticamente essas representações que são frutos de diferentes culturas. Esclarece que a cultura visual compreendida aqui engloba as produções visuais originadas de diferentes culturas e épocas, bem como suas histórias e saberes que envolvem obras, artistas, indivíduos e contextos sócios culturais que foram se desenvolvendo ao longo da história. Baseado nessa reflexão, afirma que os objetos artísticos, por fazerem parte da cultura visual, possibilitam refletir sobre os conhecimentos produzidos na cultura de ontem e hoje.

Para seguir no andamento dessas reflexões, Bertoloto; Campos e Monteiro (2017) compreendem que a arte é fundamental para a formação estética e intelectual do indivíduo, pois amplia o entendimento da realidade a sua volta. Assim, ao ter contato com as diferentes manifestações artísticas, a imaginação do indivíduo começa a fluir, o que é fundamental para que sua criatividade se desenvolva. É possível dizer que a arte proporciona uma formação plena no indivíduo.

A partir das reflexões desenvolvidas neste tópico, é possível dizer que a arte amplia o entendimento da cultura da qual faz parte o indivíduo, levando-o a ser mais crítico e participativo, numa sociedade cada vez mais excludente com o jovem e o adulto camponeses. As diferentes experiências com a arte, como desenhar, pintar, escutar uma música, fazer um grafite entre tantas outras pode fazer com que o jovem e o adulto ampliem seu aprendizado, fundamental para que possa avançar no processo formativo e,

consequentemente, no conhecimento. Para a educação, a arte pode desempenhar importante papel ao proporcionar ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade criadora, que possa potencializar a sua percepção de mundo e a formação de suas funções psíquicas superiores.

4.2 A arte na Educação do Campo

A arte se faz presente no campo, e não apenas na cidade. Embora seja mais predominante na segunda, devido à diversidade e à quantidade de manifestações artísticas, é possível encontrar uma produção significativa de arte produzida no meio rural, com destaque para o artesanato e a música, segundo minhas experiências enquanto professor do curso de Educação do Campo durante as ações nos tempos comunidades em diferentes lugares do Estado do Tocantins e relatadas[69] pelos próprios jovens e adultos desse curso.

A esse respeito, Carvalho (2017, p. 45-46) destaca que as práticas artísticas "carregam significados enraizados na produção da vida desses sujeitos". Nesse sentido, analisar a arte produzida pelos sujeitos camponeses é considerar o sentido de sociabilidade com o outro, com o mundo. Além disso, o conteúdo artístico do indivíduo do campo geralmente traz "a denúncia das condições de trabalho e outras explorações presentes no campo brasileiro"; portanto, a arte pode ser utilizada como instrumento de luta, bem

[69] Nas entrevistas que realizei com os jovens e adultos da Educação do Campo participantes desta pesquisa de doutoramento, eles deixam claro em seus relatos a diversidade artística presente nas comunidades rurais, como o artesanato, a música entre outros. Inclusive, há estudantes músicos, desenhistas e artesãos no curso.

como uma "'frente de batalha' e formação estética e crítica para a militância".

De maneira semelhante, numa pesquisa que realizei na Educação do Campo (ARAÚJO, 2016) evidenciei que pesquisar arte nessa área é uma forma de aumentar a produção de conhecimento em Educação do Campo, que ainda é incipiente no Brasil. Dessa forma, ressaltar os saberes camponeses do jovem e do adulto por meio da arte é considerar a sua realidade, seu contexto de vida e a sua luta pela terra e trabalho no campo, pois não dá para separar os conflitos e contradições presentes na realidade camponesa com a análise materialista e dialética dessas pessoas enquanto sujeitos históricos e dotados de saberes diversos.

Sendo assim, as histórias de vida, os saberes e experiências dos estudantes jovens e adultos camponeses são fundamentais para que o educador proponha e desenvolva práticas pedagógicas e artísticas condizentes com a realidade desses educandos, principalmente ao atuar nas escolas localizadas nesse contexto, lugar que, embora apresente ainda uma imagem de negação e exclusão da maioria desses estudantes, pelo fato de a maioria ter que trabalhar e sustentar a família, é o lócus que possibilita ao jovem e ao adulto da Educação do Campo continuar seus estudos e de se humanizar, enquanto sujeito histórico.

Ao refletir sobre essa escolarização, Araújo (2016) pontua que as artes têm papel relevante nesse processo, pois o contato com as diversas linguagens artísticas leva o jovem e o adulto a encontrar motivações para expressar suas ideias, anseios, questionamentos, saberes e visões de mundo, produzindo leituras significativas da sua realidade.

> A arte possibilita ao estudante jovem e adulto do campo desenvolver um olhar crítico a partir do contato com diferentes manifestações artísticas, suas bases teóricas e seus diferentes procedimentos técnicos de produção. Vale destacar que esse conhecimento pode ser ampliado por meio do acesso a museus de arte ou espaços culturais artísticos, pessoalmente ou por mídias, como a internet [...] (ARAÚJO, 2016, p. 162).

Portanto, a arte na Educação do Campo proporciona ao indivíduo reconstruir sua realidade e a confrontá-la criticamente. Ao proporcionar esse entendimento mais crítico, a arte produzida por ele pode levá-lo a se socializar com outras pessoas, a ressaltar os valores camponeses e a luta por uma educação com mais qualidade e enquanto direito de acesso e permanência do jovem e do adulto no campo. Ademais, a arte pode ser um meio de fortalecimento de sua autoestima que, geralmente, se encontra baixa devido às mazelas que o capitalismo lhes coloca.

4.3 Concepções e sentidos da estética

Etimologicamente, Estética é um termo originado "do grego clássico *aisthesis*, referindo-se a conhecimento sensível, através dos sentidos, das sensações" (MARTINS, 2011, p. 312). Em concordância com Martins (2011), Pontes (2013) esclarece que o termo estética – *aisthetique* – embora tenha surgido do termo *aisthesis*, não se referia, a princípio, à arte, apenas ao sensível.

Embora tenha raízes fortemente marcadas pela filosofia[70], ligada à concepção de belo nas artes, ao longo da história da

[70] Cf. Jimenez (1999), Vieira; Ferronato e Feldens (2017), Kant (2012), Greuel (1994), Hegel

humanidade essa ciência passou por inúmeras transformações, fazendo com que o seu conceito se ampliasse, principalmente na contemporaneidade. E isso foi devido a um fator principal: a arte já não é mais lida e apreciada dentro de cânones como ocorria séculos atrás. Ao romper com os padrões estéticos voltados a um ideal de belo, a arte possibilita ao indivíduo retratar a sociedade por diferentes meios, expor a sua subjetividade e conhecimento sem se preocupar com tais padrões, o que lhe possibilita tomar consciência da própria realidade e a superá-la. Nessa perspectiva, Martins (2011) ressalta que essa é uma nova forma do indivíduo propor o seu modo de estar e viver no mundo.

Segundo Pontes (2013), a palavra estética comporta uma diversidade de significados que foram sendo construídos em diferentes épocas da história da humanidade, principalmente a partir da antiguidade grega. Em alguns desses momentos, estética estava relacionada à filosofia da arte, em outros à teoria do belo e, em alguns, associada a teorias da arte. Porém, ressalta que, quando relacionada à experiência estética, outros significados são produzidos nessa ciência. Esclarece ainda que vinculada ao conhecimento sensível é relevante, pois a maioria das experiências estéticas só foi possível por meio desse conhecimento.

Nessas considerações, Pontes (2013) destaca que foi apenas no século XVIII que foram sistematizadas as preocupações por critérios racionais na sociedade, ao entender o indivíduo não apenas como ser pensante, mas também sensível e racional. Diante disso, a Filosofia, preocupada com essas questões, se debruçou na

---

(2001), Huisman, (1984), Platão nas obras "O Banquete" e "Fedro" e Aristóteles em suas obras "Arte Poética" e "Poética".

sensibilidade, o que culminou na designação da estética como ciência, muito devido aos estudos do filósofo alemão Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1767).

Ao refletir sobre essa época, Pontes (2013) enfatiza que anteriormente ao século XVIII a arte e o belo não faziam parte do bojo filosófico, pois a primeira se referia à arte ao fazer artístico – arte enquanto técnica, enquanto a segunda remetia ao bem, à verdade, ao perfeito, termos postulados pela metafísica.

Com o propósito de tentar enriquecer o debate acerca da estética, trago Vásquez (2005) ao esclarecer que ela é um ramo do conhecimento científico[71] que precisa ser melhor investigado. Salienta que qualquer objeto ao qual se atribui alguma qualidade específica pode fazer parte do universo estético, como, por exemplo, uma paisagem, uma flor entre outros, além daqueles produzidos pelo homem, como uma mesa, uma escultura e, inclusive, um texto escrito. Destaca que, por mais que façam parte de um mesmo universo, possuem diferentes funções, características e aparências visuais. É por isso que a estética se mostra relevante, pois enquanto ciência possibilita estudar essa diversidade de objetos, a partir do desenvolvimento do pensamento.

Nesse sentido, entendo nesta investigação que, mesmo sendo uma epistemologia autônoma e, embora seja muito ainda vinculada a "filosofia do belo", a estética pode se debruçar, quando necessário, em outras teorias, como a psicologia, a sociologia, a linguística e principalmente na teoria Histórico-Cultural, pois há

---

[71] Enquanto disciplina e área do saber, Estética surgiu pela primeira vez no século XVIII com o filósofo alemão Baumgarten, que foi o pioneiro em construir a primeira teoria estética, vinculada ao sensível e a percepção (VÁZQUEZ, 2005; JIMENEZ, 1999).

autores que permitem fazer esse diálogo, como o próprio Vigotski, Marx e Vásquez, por exemplo, que permitem ampliar o conceito de estética na pesquisa em educação.

Nessa direção, Vásquez (1999) ressalta que um dos objetos da estética deve ser a apropriação da realidade e, ao considerá-la, o seu conceito também deve ser ampliado. Isso significa dizer que é possível estender a sua concepção a outros objetos que, sob determinadas condições e ações, apresentam qualidade estética, como, por exemplo, um texto elaborado por um educando da Educação do Campo, entre outros exemplos. Com efeito, "Estética é a ciência de um modo específico de apropriação da realidade, vinculado a outros modos de apropriação humana do mundo e com as condições históricas, sociais e culturais em que ocorre" (VÁZQUEZ, 1999, p. 47).

Com esse raciocínio, tomo emprestada a fala de Duarte Júnior (1981) ao dizer que:

> É comum ouvir-se, especialmente entre os profissionais da medicina e da psicologia, a seguinte assertiva: 'estou atendendo (ou tratando de) um caso muito bonito'. Ora, será que beleza a que se refere o profissional se encontra em um corpo (ou mente) enfermo? Não. A beleza, aí, reside na relação que ele mantém com um fenômeno que deve ser decifrado. Ela consiste no prazer experimentado por ele ao vencer um desafio imposto pela doença: compreendê-la e atuar sobre ela de forma correta. Sob todo o seu equipamento e raciocínio lógico e científico, subjaz um sentimento da situação que ele interpreta como belo (DUARTE JÚNIOR, 1981, p. 31-32).

Como mostra o autor, a qualidade estética é fundamental para compreender a beleza de um objeto, pois o fundamental é entendê-lo em sua essência e enquanto boa forma, bem resolvido. O sensível aqui demonstrado está diretamente relacionado à experiência de vida do indivíduo com a realidade da qual faz parte. Além disso, as emoções aqui também se fazem presentes, ao "tocar" o indivíduo na relação estética entre ele e o fenômeno ocorrido, ao conectar a aparência e a essência desse fenômeno.

Nesse raciocínio, Pareyson (1997) salienta que a arte, como necessária à vida humana, pode ser encontrada não apenas nos objetos físicos, mas no pensamento, na ação humana. Assim, sendo obras bem feitas, isto é, bem sucedidas, podem sim ter um caráter e qualidade estética. Portanto, são verdadeiras, boas, melhoradas.

Para tanto, a respeito dos objetos produzidos sem finalidade estética, mas que funcionam esteticamente, Vázquez (1999) assevera que a relação entre esses objetos e o indivíduo ocorre de forma sensível, ao considerar que ele precisa ter uma consciência (estética) desse objeto, para que ele possa transformá-lo. Ou seja, mesmo não tendo sido elaborado para fins estéticos, mas se há consciência para elaborá-lo, se há uma capacidade do indivíduo de criar esse objeto, se tem essa sensibilização, e se os traços da forma do objeto são precisos, perfeitos, dinâmicos, pode ser considerado sim um objeto de relação estética.

Vázquez (1999) leva a compreender que a experiência estética e a produção artística são formas de desenvolvimento humano situadas num dado contexto histórico e social. É por isso que a estética produz conhecimento e dialoga com diferentes áreas do conhecimento para que se possa nutrir de outros aportes

teóricos no desenvolvimento de suas teorias. Pelo fato de tanto a estética quanto a arte se desenvolverem esteticamente, necessitam de teorias históricas que tenham como objetos a sociedade e o homem, o abstrato e o concreto, que possibilitem situá-las historicamente.

> Como toda ciência, a estética pretende descrever e explicar seu objeto próprio: certa relação com o mundo, assim como a práxis artística em cujo produtor se objetiva essa relação. Ocupa-se, pois, de certos fatos, processos, atos ou objetos que só existem pelo e para o homem, e que justamente por isso se consideram valiosos ou portadores de um poder especial: o estético. Por essa dimensão axiológica de seu objeto, a estética se distingue das ciências naturais, embora sua atenção possa coincidir com elas em um mesmo objeto: a natureza. Mas o belo natural que interessa à estética não é o natural que existe em si antes ou independentemente do homem, justamente o que interessa às ciências naturais, mas sim a natureza que se constitui esteticamente por ele (VÁZQUEZ, 1999, p. 53).

Com esse fragmento, o autor deixa claro que o objetivo da estética é o ser humano, o social, aquilo que tem um valor ou qualidade estética, e que se desenvolve no percurso histórico da humanidade. Por isso, entendo estética aqui não como normativa, isto é, regida por determinadas regras ou padrões, mas uma ciência que tem a missão de "descrever e explicar seu objeto peculiar, humano ou humanizado, sem restringir nele o que tem de valioso. E para isso recorre, como toda ciência, à construção do objeto teórico correspondente" (VÁZQUEZ, 1999, p. 54), ao transformar a realidade e nela ser transformada, numa relação dialética.

Com efeito, não há um belo ideal, segundo o posicionamento do autor. Mas há o belo que se desenvolve historicamente na sociedade.

> [...] chamaremos belo a um objeto que, por sua estrutura formal, graças a qual se inscreve certo significado, produz um prazer equilibrado ou um gozo harmonioso. Portanto, como certo prazer ou gozo acompanham sempre toda experiência estética, e não só a do belo, nossa resposta não faz senão introduzir o matiz de uma maior serenidade ou um maior equilíbrio emocional no efeito prazeroso ou contemplação gratificante de todo o estético (VÁZQUEZ, 1999, p. 204).

Para encaminhar o debate sobre estética aqui desenvolvida, Osborne (1968, p. 44) ressalta que se algo foi feito para funcionar bem, se a sua elaboração atendeu bem a tarefa para a qual deveria executar, então esse algo será belo. Essa intencionalidade, na visão do autor, não necessariamente está relacionada à aparência física, pois esse prazer sentido e recebido pelo indivíduo é "semelhante ao que nos dá um problema preciso de xadrez ou uma elegante demonstração matemática". Desse modo, entendo que se essa intenção se adéqua a um propósito pretendido, então garante-se a beleza visual. Contudo, o simples fato de se adequar a uma condição não é garantia dessa beleza, o que vai ocasionar uma "antítese entre a beleza visual e a beleza intelectualmente apreensível". Portanto, algo pode ser belo a uma intenção/finalidade e não belo a outra intenção/finalidade.

Desse modo, a beleza não residiria apenas nos objetos, no indivíduo ou na realidade que o circunda, mas no encontro entre "o homem e o mundo, entre a consciência e o objeto (estético). A

beleza habita a relação" (DUARTE JÚNIOR, 1981, p. 85). Em outras palavras: "o feio pode integrar a arte com o mesmo fundamento que a integra o belo. O objeto descrito e reproduzido numa obra de arte pode, por si mesmo, estar fora dessa obra, ser feio ou belo". (VIGOTSKI, 1998, p. 296).

Todavia, Vázquez (1999) reforça a discussão sobre a necessidade de se ampliar o conceito de estética: não deve ter conceitos fechados, apenas se referindo à arte, ao belo, pois pelo fato de estar presente na história da humanidade e, considerando que essa está em constante transformação e em movimento, seus conceitos merecem ser ampliados e compreendidos num sentido aberto, para que seus fenômenos não fiquem limitados ou passem despercebidos quando descritos, analisados e explicados.

Foi um dos meus objetivos nesta investigação: ampliar o conceito de estética a partir da caracterização do letramento estético. Entendo que abordar conceitos únicos e tidos como verdadeiros para ambos os termos impossibilita que o desenvolvimento da consciência e, consequentemente, a formação de ações mentais nos indivíduos ocorra de forma plena, pois não compreendo que a extensa e densa literatura que trate de letramento e estética não impossibilita ampliar seus significados na produção de conhecimento que, por sua vez, está em constante movimento.

É importante ressaltar que essa crítica feita aos conceitos "clássicos" e "tradicionais" por Vásquez (1999) não exclui aquilo que já foi amplamente estudado sobre a estética no percurso da humanidade – o sensível – mas, deve considerar novas relações estéticas com a realidade. Nesse sentido, o concreto da realidade

entendido aqui é teórico e não uma mera reprodução do real. Com efeito, a estética não tem uma explicação estética, mas abstrata, conceitual, o que dialoga com o aporte teórico da teoria Histórico-Cultural que utilizei nesta pesquisa.

O objeto de estudo da estética que compreende a tríade humano-social-histórico enfatizado por Vásquez (1999) não é elaborado de forma imediata ao conhecimento. É preciso, primeiramente, construir conceitos que constituem o objeto teórico, para que ele possa ser descrito e explicado na realidade. É nesse sentido que Marx o denominará de "concreto pensado", isto é, o objeto que só existe no pensamento, portanto, na abstração. Dessa maneira, o objeto vai sendo teoricamente criado, enquanto que o "concreto real" é aquele objeto que não depende do primeiro, por existir efetivamente na realidade.

> Portanto, embora os conceitos ou teorias acerca deles só existam como produto da atividade cognoscitiva – que consiste, segundo Marx, na ascensão do abstrato ao concreto, entendido como reprodução ascensional do "concreto real" pelo "concreto abstrato" – definitivamente o objeto teórico só existe por e para o objeto real; ou seja, como meio ou instrumento para conhecê-lo [...] o que reproduz, pois, passando de uma abstração a outra, é o objeto real. Em consequência, o conhecimento que a estética persegue, como o que buscam outras ciências, há de consistir na produção do objeto teórico (conceitos, leis, teorias) que permita a reprodução abstrata, conceitual do concreto (PAREYSON, 1993, p. 62).

Compreendo, a partir do excerto acima, que os conceitos desenvolvidos acerca da estética no percurso histórico da

humanidade estão diretamente relacionados ao seu desenvolvimento histórico, social e cultural. Ao citar Marx, o autor deixa claro que os conceitos construídos precisam ir do abstrato ao concreto, isto é, devem promover o pensamento teórico.

Nesse caminho desenvolvido, refiro-me também a Vigotski (1998) ao afirmar que há dois campos da estética: a estética de cima (especulativa, base sociológica e histórica; materialismo histórico) e estética de baixo (empírica e positiva). Compreende a estética como uma teoria do comportamento estético, que envolve tanto o prazer estético quanto a criação artística. Destaca ainda que esta base sociológica não nega o psiquismo do homem social nem evita de estudá-lo como instrumento mediador nas relações econômicas e sociais que criam diferentes ideologias, mas ressalta a necessidade de estudar o psiquismo, devido ao fato das relações econômicas e a ideologia se distanciarem cada vez mais, e a arte não conseguir ser mais explicada apenas a partir dessas relações econômicas. Desse modo, "se está reconhecendo que a arte, no mais aproximado sentido, é determinada e condicionada pelo psiquismo do homem social" (VIGOTSKI, 1998, p. 11).

Sob essas reflexões, Vigotski (1998) menciona as emoções estéticas causadas pela obra de arte, importantes para compreender como a obra provoca no indivíduo diferentes sensações e sentimentos. Aborda que essa emoção ainda é incompreensível ao indivíduo, o que oportuniza afirmar que são necessários mais estudos sobre essa temática. Sobre isso, reforça que para estudar com afinco os sentimentos que uma obra de arte causa no indivíduo é necessário estudá-los por meio de uma psicologia especial.

Sobre o método da resposta estética, entendida como adequada aos estudos sobre a arte pelo viés psicológico, assim se posiciona:

> Toda obra de arte é vista naturalmente pelo psicólogo como um sistema de estímulos, organizados consciente e deliberamente [sic] com vistas a suscitar resposta estética. Ao analisarmos a estrutura dos estímulos, recriamos a estrutura da resposta. Isto pode ser explicado com o exemplo mais simples. Estudamos a estrutura rítmica de algum trecho de discurso, lidamos o tempo todo com fatos não psicológicos, mas ao analisarmos essa estrutura rítmica do discurso como orientada de diversos modos para suscitar uma resposta correspondentemente funcional, através dessa análise e com base em dados plenamente objetivos recriamos alguns traços da resposta estética [...]. O sentido geral desse método pode ser expresso na seguinte fórmula: da forma da obra de arte, passando pela análise funcional dos seus elementos e da estrutura, para a recriação da resposta estética e o estabelecimento das suas leis gerais (VIGOTSKI, 1998, pp. 26-27).

De forma esclarecedora, Vigotski permite compreender nessa citação que as emoções assumem importante papel durante o processo artístico, sendo de diferentes tipos, como, por exemplo, de tristeza, alegria, indignação entre outros. No entanto, ressalta que a emoção lírica da obra possibilita também que o indivíduo se emocione (ou por palavras na poesia, num verso, ou na própria obra visual/plástica mesmo). A esse respeito, Vigotski (1998) salienta que a emoção da forma é fundamental para a expressão artística, ao destacar as artes emocionais (arquitetura, lírica e música) e as artes intelectuais (artes plásticas).

A análise de Vigotski (1998) a respeito da reação estética permite esclarecer que toda reação pode ser expressa da seguinte forma: “o objeto estético é constituído de diversos componentes, que em si, são inteiramente diversos, mas tem em comum o fato de cada elemento corresponder um determinado tom emocional” (VIGOTSKI, 1998, p. 259), isto é, a forma do objeto faz parte da própria obra de arte a partir dos elementos emocionais que o próprio objeto traz.

Em outras palavras, a obra de arte ou o objeto artístico pode tocar o indivíduo de tal forma que afete seus sentidos e, consequentemente, produz nele emoções como resposta a essa reação estética.

Sobre o conteúdo da arte, o autor esclarece que o sentimento debatido na arte é antigo. Há aqueles que falam que a arte apenas exprime sentimentos; outros que os sentimentos são apenas uma das expressões subjetivas do homem na produção artística. Ou seja, há vários tipos de concepções a respeito dessa categoria: alguns que já existem, que surgiram devido a experiências do indivíduo entre outros. Há outros também que surgem durante o processo criativo e, por fim, há os sentimentos que aparecem após a obra estar concretizada.

Vale ressaltar que a arte possibilita não apenas expressar os sentimentos, mas vai além disso: possibilita ao jovem e ao adulto criar e recriar a realidade, propor novas ideias e conhecimentos, dialogar com o mundo a sua volta, enfim, se comunicar a partir de um trabalho estético.

Porém, Barbosa (2008) chama a atenção ao fato de que, embora esteja diretamente ligada à expressão dos sentimentos, do sensível, a arte não deve ser considerada apenas isso. Pois, segundo a autora, não se exploraria toda a sua gama de conhecimentos. Além disso, destaca que a arte contribui relevantemente para o desenvolvimento cultural de uma nação e, consequentemente, para a formação estética do indivíduo.

Ao defender que há arte em toda a atividade humana, Pareyson (1997) ressalta que

> [...] sem 'formatividade', nenhuma atividade é bem sucedida no seu intento. Em toda obra humana está presente um lado inventivo e inovador como primeira condição de toda realização. Isso explica como pode haver arte em toda atividade humana, ou melhor, como há a arte de toda atividade humana, no sentido de que, em qualquer circunstância, trata-se de fazer com arte [...] é necessário arte para fazer qualquer coisa: sempre e em qualquer circunstância, trata-se de 'fazer com arte' (PAREYSON, 1997, p. 31).

Ou seja, basta que a atividade prática, neste caso, o exercício, tenha forma, seja inventado; portanto, criado uma nova forma de fazer.

Nesse sentido, a arte está totalmente ligada à vida humana. Mesmo assumindo diferentes funções e concepções ao longo dos séculos, ela se faz presente na civilização por diferentes meios. É razão de vida para quem a faz e a contempla, para quem "penetra nela", isto é, "pode exercitar na vida uma grande função: educadora, ou moral, ou científica, ou religiosa, ou política, ou

social" (PAREYSON, 1997, p. 41). Além disso, a arte pode servir de relevante instrumento de luta pela vida e trabalho no campo.

Nesse ponto é possível associar a estética com a formação humana, no sentido de auxiliar o indivíduo a "desenvolver sentidos e significados que orientem a sua ação no mundo" (DUARTE JÚNIOR, 1981, p. 15). Ou seja, sendo um processo formativo, tem na sua forma o seu "estado final e conclusivo da arte" (PAREYSON, 1997, p. 55). A educação tem nesse processo um dos seus principais elementos: a criatividade, que possibilita ao indivíduo criar significados, ideias, conceitos e interpretações dos objetos e mundo a sua volta.

Nesse âmbito, a cultura se mostra presente e com papel fundamental na formação do homem, pois é no âmbito cultural que o indivíduo compreende o papel formativo da educação e se desenvolve. É nesse sentido que a arte também se mostra necessária na educação, pois tem na criação o seu cerne. Por meio da arte também se conhece a cultura de outros povos. Assim, é possível afirmar, portanto, que a arte e a educação estão diretamente relacionadas, pois ambas possibilitam a construção de significados, importantes para a formação estética do indivíduo e para a formação das suas funções psicológicas superiores.

Essa afirmação me permite pensar numa dimensão estética da educação, ao compreender que a estética supõe harmonia e equilíbrio entre os elementos de certa composição verbal e não verbal, como, por exemplo, a arte das histórias em quadrinhos, ao proporcionar ao estudante criar novos sentidos para a sua vida no meio social em que está inserido, modificando a sua realidade e tomando consciência dela, "de modo que haja coerência,

harmonia, entre o sentir, o pensar e o fazer" (DUARTE JÚNIOR, 1981, p. 16).

Outro aspecto que entendo ser importante nesse debate se relaciona à formatividade. Ela é ressaltada por Pareyson (1993) ao descrever que o próprio conhecimento é formativo, pois ele se forma a partir de conceitos, imagens e ideias. A respeito dessas imagens, espera-se, segundo o autor, que saiam "perfeitas", que captem o melhor da coisa ou objeto, ou da representação de tal objeto. Para o autor, esse processo possibilita o surgimento do belo natural, pois "as coisas são belas enquanto vistas como formas, e para chegar a isso é preciso saber interpretá-las, penetrá-las e representá-las segundo uma imagem reveladora" (PAREYSON, 1993, p. 14). Assim, toda operação humana é formativa. Logo, o pensamento humano é formativo.

> [...] ao se colocar e resolver um problema, ao deduzir de um princípio as consequências, ao efetuar uma demonstração qualquer, ao encadear raciocínios em um todo sistemático, é preciso realizar e executar movimentos de pensamento, e com o ato de invenção descobrir aqueles que a razão impõe no caso determinado, e formular expressamente os pensamentos. Tanto o pensamento quanto a ação, portanto, exigem força produtiva e capacidade inventiva, pois as operações especulativas e práticas são constituídas por uma atividade formativa que no campo específico executa e produz as obras ao mesmo tempo em que inventa o modo como se devem fazer [...] (PAREYSON, 1993, p. 25).

Em consonância com esse processo formativo, o conhecimento humano pela arte tem um caráter interpretativo. Permite ao indivíduo, por meio de ações e interações com o meio,

captar a realidade das coisas a sua volta, formando a imagem mental (figurativa) dessa realidade (PAREYSON, 1993). A esse respeito, o autor compreende que essa formatividade se refere, portanto, à invenção, à criação, que pode ser pesquisada ao longo da vida humana, isto é, perpassa por inúmeras experiências que o indivíduo tem em sua vida, desde as mais simples como aprender a usar uma colher para se alimentar, as mais complexas como efetuar operações mentais.

Nesse trajeto construído, Pareyson (1993) ressalta que o processo de interpretação é infinito, pois o indivíduo, não satisfeito com a sua interpretação, ou mesmo, buscando ampliar sua visão a respeito de determinado objeto ou conhecimento da realidade, buscará novos modos de interpretar, que podem implicar em novos meios de substituir, corrigir, analisar, negar ou confirmar a sua primeira interpretação. Isto é, o indivíduo "adota novos modos de ver, que lhe pareçam mais adequados a revelar a forma tal qual ela é, e não apenas como parecer, e assim [...], amplia e aperfeiçoa a sua primeira interpretação" (PAREYSON, 1993, p. 180). Ou seja, é preciso levar em consideração a essência, e não a aparência da realidade. Com efeito, "A interpretação é um processo formativo que se conclui em uma forma, dotada, como tal, de contemplabilidade, ou seja, de beleza" (PAREYSON, 1993, p. 198).

Contudo, Pareyson (1993, 1997) se aproxima novamente de Vigotski ao falar sobre boas práticas no ensino, que possibilitam um avanço no conhecimento. Ressalta que formar leva às tentativas de encontrar entre elas o êxito, ao sucesso que, no meu entendimento, se refere ao bom ensino. Em adição a essa

afirmação, destaca ainda que, independente da atividade a ser exercida, sempre implica um processo de produção, de criação; portanto, de formação intelectual.

Com essa reflexão construída, compreendo que formar se refere ao ato de fazer e de saber fazer. Formatividade é aquilo que é bem feito, que teve um êxito, alcançou os objetivos propostos, mas sem seguir padrões ou regras pré-determinadas.

Pareyson (1993) deixa clara a diferença entre "estética da formatividade" de "forma". Para ele, o termo "forma" assume diferentes significados, sendo, portanto, ambíguo. Por isso, defende estética da formatividade. Segundo o autor, a forma entendida aqui se refere a um corpo organizado, que apresenta reciprocidade entre suas partes. Assim, "em primeiro lugar, há a ideação de uma imagem interior, já toda acabada e formada, e depois a realização desta figura numa matéria física" (PAREYSON, 1997, p. 186).

Ao ampliar a concepção de estética e, consequentemente, da arte presente em toda a atividade humana, afirmo que a estética não existe sem a arte. Ou seja, a atividade humana tem um caráter criador, 'artístico'; portanto, nos exercícios da atividade humana é possível encontrar sua formatividade, ampliando o conceito da própria arte.

Por último, mas não menos importante, menciono nesta pesquisa outro teórico relevante que traz apontamentos sobre a estética, que assim como os demais citados neste capítulo, me auxiliou a construir algumas reflexões nesta pesquisa. Refiro-me ao filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975). É preciso considerar a contribuição desse teórico nessa discussão a respeito da estética,

não tem como separar isso. Em sua obra "Estética da Criação Verbal" (2011), deixa clara a sua insatisfação com a estética materialista dos formalistas russos de sua época, por considerá-los positivistas e esses não levarem em consideração em seus estudos a filosofia, o conteúdo e a forma, elementos fundamentais para a pesquisa em estética.

Nesse percurso, o autor tenta descrever a estética a qual defende: uma estética romântica e que considerasse a exterioridade em sua totalidade. Isto é, a vida só tem sentido se for algo visto do exterior, em outra pessoa, o que se torna indispensável para o pensamento estético. A esse fenômeno, Bakhtin denominou de exotopia.

Ao refletir sobre o personagem, Bakhtin (2011, p. 04) traz algumas reflexões que podem auxiliar nas análises das histórias em quadrinhos produzidas pelos estudantes da Educação do Campo. Contribui ao afirmar que, ao elaborar o personagem, ele pode trazer elementos no seu próprio desenho que se refiram a sua vida, pensamentos e outras características pessoais. Assim, ao se relacionar e responder as inquietudes e questionamentos desse personagem na história, essas respostas, por serem exteriores ao autor, portanto, ao abordar a totalidade do personagem, passam a ter um sentido estético, pois apresentam uma característica criadora e produtora de sentidos. Assim, "essa resposta reúne todas as afirmações e avaliações ético-cognitivas e lhes dá acabamento em um todo concreto-conceitual singular e único". Ou seja, o autor cria e vê sua criação no objeto que ele está formando.

Em vista disso, destaca que não há acontecimento estético[72] com apenas um participante, pois são necessárias duas consciências que, embora não se coincidam, são fundamentais para que esse processo ocorra. A esse respeito, frisa que esse acontecimento culmina na contemplação estética, ao dizer que ao contemplar no todo a outra pessoa diante de mim, observarei e saberei coisas que essa outra pessoa não pode ver segundo sua posição fora e diante de mim, como, por exemplo, o rosto e sua expressão – o mundo e suas coisas a sua volta.

> O acontecimento estético não se fecha no âmbito de uma obra de arte; no trabalho sobre o autor e a personagem é essencial essa ampla concepção da atividade estética, bem como a ênfase sobre a sua índole axiológica. A personagem e seu mundo constituem o 'centro axiológico' da atividade estética (BAKHTIN, 2011, p. 424).

A relação de reciprocidade entre mim e o indivíduo permite que eu veja e saiba coisas que são inacessíveis a ele e acessíveis a mim. Bakhtin esclarece que esse excedente da minha visão é baseado pela singularidade da minha experiência e lugar no mundo. Em adição, afirma que essas ações completam o outro naquilo que ele não pode ver; contemplar-se. Portanto, pode ser considerada uma ação puramente estética.

Essa construção epistemológica me permite dizer que é como se eu vivenciasse o indivíduo esteticamente. Bakhtin reforça esse raciocínio ao dizer que a atividade estética tem como primeiro

[72] É uma das categorias centrais na estética de Bakhtin, pela qual o autor e a personagem são inseparáveis. Nesse raciocínio, alguns conceitos são destacados por Bakhtin: distância, excedente de visão, horizonte e ambiente.

momento o que ele chama de compenetração: eu devo vivenciar o sujeito e me colocar no lugar dele, deve haver uma empatia entre mim e o outro. Segundo o autor, é fundamental que eu parta de minhas experiências em consonância com o mundo e com o objeto, isto é, que eu me dirija a um sentido adiante de mim. O objeto pode ser eu mesmo ou o todo do outro indivíduo. Desse modo, o valor estético – ato de criação – se realiza no momento em que o indivíduo vivencia o objeto de dentro próprio, isto é, no interior do objeto. Assim, o objeto estético se torna uma vida estética ao criar um personagem que se refira à totalidade da obra.

Assim descreve como seria a abordagem estética e atividade estética:

> Quando tenho a minha frente uma figura simples, uma cor ou a combinação de duas cores, um rochedo real ou uma ressaca do mar na praia, e tento encontrar para eles uma abordagem estética, devo, antes de mais nada [...] humanizá-los; desse modo, viabiliza-se pela primeira vez a sua abordagem estética, realiza-se a condição básica de uma visão estética, mas a atividade estética empenhada ainda não começou, uma vez que permaneço no estágio do simples vivenciamento empático com a imagem animizada [...]. Devo pintar um quadro ou escrever um poema, construir um mito, ao menos na imaginação, no qual o referido fenômeno seja o herói de um acontecimento acabado em torno dele ou um empecilho, mas isso é impossível se permaneço no interior de dada imagem [...] o quadro ou o poema que criei se constituirá em um *todo* artístico onde estará presente o conjunto de *elementos* estéticos indispensáveis. Sua análise será produtiva. A imagem externa do rochedo representado não vai somente exprimir-lhe a alma, como também concluir essa alma com valores transgredientes

> ao seu possível autovivenciamento; ela receberá o bem estar estético [...]. (BAKHTIN, 2011, p. 61).

Embora seja uma citação extensa, é esclarecedora. Bakhtin (2011) deixa explícito que a forma material que determina o tipo de arte que é (desenho ou pintura, por exemplo) também determina, mas de forma substancial, a estrutura do objeto estético. É na obra verbalizada do objeto que a arte se mostra mais concreta. Essa criação verbalizada não se refere à forma espacial externa (como no desenho e na pintura), pois seu material é a palavra, isto é, a forma espacial sua é a disposição do texto (capítulos, figuras, parágrafos etc.). Assim, Bakhtin (2011) conclui ao afirmar que o objeto estético, embora ele se constitua também de linguagem verbal, não se constitui apenas de palavras, o que permite, novamente, ampliar o conceito dessa categoria.

É fundamental considerar nesse momento outro elemento significativo no pensamento de Bakhtin (2011, 2002, 1981). O autor considera que os elementos presentes na obra artística (objetos, a descrição do ambiente, costumes, natureza etc.) constituem a paisagem verbalizada da obra. Reforça que tais elementos que são representados na obra devem manter uma relação estética com o indivíduo.

Por conseguinte, Haynes (2002) destaca em obra não traduzida para o português "*Bakhtin and the visual arts*" que a filosofia da linguagem desenvolvida por Bakhtin contribuiu para a estética, o que implicou em novas problemáticas para o campo das Artes Visuais, em que estão inseridas as histórias em quadrinhos. Menciona que, embora não tenha deixado uma definição clara de estética, refutou concepções herdadas da estética kantiana e

formalista. Considerava a estética como processo criativo e relacionado à vida. Bakhtin estava mais preocupado na forma como os indivíduos desenvolvem sua experiência, isto é, "como eles percebem um objeto, texto ou outra pessoa, e como eles moldam essa percepção em um todo sintetizado"[73] (HAYNES, 2002, p. 293, tradução nossa).

Para Haynes (2002), Bakhtin não se concentrou no conceito de beleza, mas em descrever o processo de como o indivíduo cria e se relaciona com o outro e com a vida. Nesse processo, pontua os textos e a arte como os principais elementos nesse processo. Nesse sentido, observa que

> [...] a abordagem de Bakhtin à estética é, portanto, única. Baseia-se não apenas em categorias como a estética (a atividade estética ou o objeto estético) ou valores estéticos (verdade, bondade ou beleza), mas também na fenomenologia das relações do eu com o outro, relações que são incorporadas em corpos reais, no espaço e no tempo[74] (HAYNES, 2002, p. 294, tradução minha).

O processo criativo sempre está aberto a mudanças e transformações. Essa afirmação é mencionada por Bakhtin e destacada por Haynes (2002). Contudo, os indivíduos se envolvem em atividades estéticas para desenvolverem as suas percepções e experiências. Essas atividades criativas são denominadas por

---

[73] Trecho original da tradução: "He was concerned with how humans give form to their experience: how they perceive an object, text, or another person, and how they shape that perception into a synthesized whole" (HAYNES, 2002, p. 293).

[74] Trecho original da tradução: "Bakhtin's approach to aesthetics is thus unique. It is based not only on categories such as the aesthetic (the aesthetic attitude or aesthetic object) or aesthetic values (truth, good-ness, or beauty), but also on the phenomenology of self-other relations, relations that are embodied in actual bodies, in space and time" (HAYNES, 2002, p. 294).

Bakhtin de "autoria", que envolve não apenas a autoria em textos, mas a relação do indivíduo com outras pessoas e com a vida.

Essa relação do eu com o outro presente nos estudos de Bakhtin foi expressa primeiramente com o conceito do ato responsivo. A partir desse momento, tanto a arte quanto a criatividade estão sempre relacionadas à vida. Desse modo, o indivíduo, enquanto ser responsável por seus atos, tem na vida e nas experiências vividas por ele a base de sua criatividade. É nesse sentido que Bakhtin afirma que o indivíduo não existe sozinho, como consciência isolada, pois seu trabalho criativo sempre está relacionado ao outro.

Haynes (2002) assevera ainda que, nessa perspectiva bakhtiniana, a arte expressa uma relação dialógica e responsável com o indivíduo e com a realidade. Portanto, Bakhtin compreende que a arte deve existir em uma relação plena com a vida e na interação com o outro, pois só assim a criatividade se torna potencial no desenvolvimento das experiências do indivíduo com o mundo.

4.4 A estética sociológica marxista

Neste momento, busco ampliar um pouco mais a concepção de estética. Para isso, trago para o debate a estética marxista. Os sociólogos, particularmente os marxistas, sempre se interessavam pelos problemas estéticos relacionados às teorias e práticas artísticas do homem com a realidade. As ideias estéticas de Marx estão relacionadas à sua concepção de homem e sociedade,

tendo na arte o pressuposto para a apropriação humana das coisas e da natureza (VÁSQUEZ, 2011).

Mas então, qual o significado de estética sociológica?

Enquanto ciência, a estética para Vásquez (2011) tem como principal objetivo tratar da arte como atividade humana, criativa e histórica. Busca identificar a estrutura da obra artística, suas principais categorias e a sua relação com o homem e o mundo. O autor ressalta que a estética marxista se importa mais com o resultado final do trabalho artístico elaborado pelo homem – produto – e bem menos pelo seu processo. Com esse viés, se a arte tem utilidade e faz uso de suas qualidades estéticas, consequentemente, satisfaz a necessidade humana.

> A obra de arte é produto de um trabalho peculiar. Esse trabalho produz também um objeto útil que satisfaz uma necessidade humana, a saber, a necessidade de se expressar, afirmar e comunicar [...]. O homem produz obras de arte por uma necessidade, obras que têm um valor de uso peculiar, de acordo com a sua capacidade para satisfazer tal necessidade [...]. A utilidade da obra de arte, seu valor de uso, acha-se condicionada por determinadas qualidades do objeto, qualidades que o homem deposita numa matéria dada mediante um processo de criação. O valor de uso condicionado por essas qualidades não existe, portanto, sem o homem e só tem sentido para ele quando se acha em relação com uma necessidade humana (VÁSQUEZ, 2011, p. 180-181).

Ao falar sobre o marxismo contemporâneo, relaciona a arte à ideologia[75], pois desde o surgimento de estudos marxistas sobre a estética artística, isto a partir do final do século XIX, a arte é vista por eles em sua natureza ideológica, isto é, como parte de uma sociedade dividida em classes, na qual a expressão artística deve ser composta por ideais políticas, morais e religiosas, mas, sem se reduzir a um mero fenômeno ideológico.

Esse aprofundamento na natureza específica da arte, porém, sem desligá-la do aspecto ideológico, fez com que os marxistas concebessem a arte como forma de conhecimento, como foi o caso de Marx. Para esse pensador, uma ideologia falsa poderia afetar negativamente a verdade artística expressa na obra.

Ora, o artista, ao criar a obra de arte, aproxima-se da realidade modificando-a, porém, sem dissociá-la de seu conteúdo ideológico. É nesse sentido que a arte é tida como forma de conhecimento para os marxistas. Compreendiam que a verdade representava o real, isto é, a realidade sócio-histórica e concreta do indivíduo que vive na sociedade.

Vásquez (2011) completa esse pensamento ao afirmar que a arte reflete a essência do real e cria uma nova realidade. Então, é possível afirmar que a arte não apenas reflete ou expressa à realidade, mas, ela a torna presente devido ao seu caráter expressivo e criador.

A tese de Marx a respeito da arte estabelece uma relação negativa dela com o capitalismo, na qual este último não favorece o

[75] Segundo Marx, ideologia se refere a um sistema de ideias que se referem à consciência que os homens têm de determinada época da história.

desenvolvimento e a produção artística, pois considera que toda produção material, inclusive a arte, submetida à produção capitalista, se torna uma atividade produtiva.

Na visão marxista, quando a obra de arte se torna mercadoria, enquanto objeto de valor de troca, a mesma se submete ao capitalismo, o que a desumaniza, fazendo-a perder sua qualidade estética. Com efeito, "o valor de troca de uma mercadoria, diferentemente do valor propriamente estético, não leva em conta as propriedades sensíveis, a forma do objeto" (VÁSQUEZ, 2011, p. 183).

Nas palavras de Vásquez (2011), a liberdade criadora do artista é afetada quando sua obra se encontra sob as leis do capitalismo. Diante disso, sua criação fica limitada, às vezes negada, tornando-se uma mera mercadoria. O artista deixa de criar segundo uma necessidade interna e passa a criar para uma necessidade externa – mercado. Ao agir dessa forma, deixa de expressar sua liberdade criadora e sensibilidade estética. Ou seja, ao perder a criatividade, a arte deixa de ser sensível e, consequentemente, perde seu valor estético e artístico. Todavia, o artista pode tentar escapar dessa hostilização do capitalismo à arte desdobrando a sua atividade criadora, ou seja, criando segundo sua necessidade interna de expressão.

> A arte é trabalho, mas um trabalho verdadeiramente criador [...] satisfaz a necessidade do homem de humanizar o mundo que lhe rodeia e de enriquecer com o objeto criado sua capacidade de comunicação. Nesse sentido, a arte é superior ao trabalho (VÁSQUEZ, 2011, p. 173).

É essencial assinalar que na visão marxista esse valor de troca desumaniza o homem e o próprio objeto, ao perder a sua significação humana: "coisificam-se", "alienam-se". Em suma, a mercadoria deixa de estar em relação com a necessidade humana quando se torna objeto de troca, ao se tornar um objeto desumanizado. Nesse entendimento, a obra de arte é compreendida como mercadoria de troca.

Para Lukács (1978), a arte possibilita ao indivíduo se relacionar com o mundo, bem como os sentidos produzidos por ele que ajudam a mediar essa relação. Nessa ideia, a arte revela a qualidade estética para a vida humana, implicando, assim, numa relação estética entre o homem e a humanidade. Defende a tese de que a arte deve representar a luta de classes, a estrutura classista de uma sociedade, além da subjetividade de seu criador. Ao refletir, assim, a realidade objetiva, a arte evita ser extinta no seio da sociedade.

No entanto, esse autor oferece indícios para uma contribuição para a reação estética mencionada por Vigotski (1998, p. 289) ao afirmar que a emoção provocada pela arte leva o indivíduo a reviver eventos por ele vividos ao longo de sua vida, "tanto no caso em que assista a obras que representam o presente, como no caso em que a força da arte oferece a sua experiência fatos que lhe são distantes no tempo ou no espaço, de outra nação ou de outra classe". Ou seja, o indivíduo vivencia o passado histórico e o presente, para que possa refletir sobre o desenvolvimento futuro de sua vida e a tomar decisões.

Nesse processo, o prazer artístico recebido pelo indivíduo o enriquece e, ao mesmo tempo, o transforma e reforça a sua

comoção (LUKÁCS, 1978). Assim, a arte, sendo reflexo da realidade objetiva, medeia e provoca nele a necessidade de desenvolvimento e, consequentemente, o desenvolvimento histórico e social da sociedade. Dito isso, esse reflexo estético, na visão do autor, produz novas realidades que transformam o indivíduo do seu "eu individual" para o seu "eu coletivo", na produção da obra de arte. Desse modo, a arte se transforma em autoconsciência humana, pois, ao se apropriar de uma realidade, esse indivíduo cria para si uma autoconsciência que não é separada do mundo exterior. Com efeito, a autoconsciência pode ajudar a compreender os fenômenos artísticos que se desenvolvem no percurso histórico da humanidade.

> O conteúdo da obra de arte é a experiência que o indivíduo faz de si mesmo na ampla riqueza de sua vida na sociedade e da sua existência como parte e movimento do desenvolvimento da humanidade [...]. No prazer estético, o sujeito receptivo imita aquele movimento que recebe a sua forma objetiva na criação da individualidade da obra de arte: uma 'realidade' que, no sentido da diferenciação, é mais intensa do que a experiência obtida na própria realidade objetiva e que, precisamente nesta intensidade, revela imedi-atamente a oculta essencialidade real (LUKÁCS, 1978, p. 292).

Essa representação da realidade pelo viés marxista, que serve à verdade e reflete a essência dos fenômenos humanos, considera a arte como meio específico de conhecimento. De todo modo, é possível dizer então que a ideologia e o realismo na obra de arte são os principais temas pelos quais a estética marxista se interessará.

4.5 A estética na formação de professores

É possível pensar em uma estética na educação, não apenas relacionada às artes, ou mesmo à leitura e à escrita e na qualidade estética de algum objetivo artístico, mas também relacionada à formação de professores. Sobre isso, para Loponte (2017, p. 434) a formação estética docente possibilitaria aos professores terem "contato com diferentes linguagens artísticas", para que o "docente pudesse educar-se, humanizar-se, sensibilizar-se, passando a enxergar os alunos com outro olhar". Ou seja, ter contato com essa diversidade leva o indivíduo a ampliar a sua relação com o outro, as interpretações da realidade a sua volta, além de elevar o seu conhecimento cultural.

A esse respeito, a autora assevera que a estética não deve se referir unicamente à beleza, mas à experiência desenvolvida a partir de práticas pedagógicas artísticas. Ou seja, deixa claro que é importante evitar convenções clássicas e tradicionais que defendem a estética como um único ideal de beleza, ao tratar de experiências educativas que envolvam a arte.

Assim como Duarte Júnior (1981), Carvalho e Neitzel (2013) também entendem que a estética na educação deve estar voltada ao esmero dos sentidos humanos e que a escola seja bem mais que uma instituição educativa: que seja um espaço para a produção e disseminação de um conhecimento sensível. Desse modo, em consonância com Pareyson (1993, 1997), afirmam que esse entendimento permite conceber a educação como um processo formativo que muito contribui para a formação dos sentidos e da percepção mais ampla da realidade pelo indivíduo.

Nesse sentido, a arte e suas diversas manifestações possibilitam ao indivíduo ampliar o seu entendimento da realidade, bem como sua sensibilidade e reflexão para questões a sua volta (CARVALHO; NEITZEL, 2013, p. 1024), ou seja, ao interagir com a arte, o indivíduo pode ter na experiência estética um "meio pelo qual percebe melhor a si mesmo e seu entorno".

Com essa visão, as autoras defendem que a formação estética leva o professor a ter um olhar mais sensível às diferentes e variadas mazelas que assolam a educação brasileira. Desse modo, o contato com a diversidade artística, além de promover novas experiências ao professor, o torna mais sensível para as situações educativas em sua prática pedagógica. Esse acesso à arte, que pode ocorrer por diferentes meios, como a música, a pintura entre tantas outras, o leva a compreender melhor o contexto do qual faz parte, vive e se constitui enquanto sujeito.

Outro trabalho bastante interessante, que aborda a categoria estética no campo educacional, é o de Rosito (2017). Em seu estudo, a partir de análises de algumas obras do pensador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), compreendeu que suas obras, especificamente "Pedagogia da Esperança" e "Pedagogia do Oprimido", trazem dois (2) elementos – desenvolvimento da autonomia e emancipação – que permitem ter um olhar estético e, portanto, mais sensível para com a educação. A autora afirma que a análise feita por ela possibilitou inferir que esses elementos, quando analisados esteticamente, podem ser relevantes para a melhoria da educação e sociedade.

A partir dessa reflexão, Rosito (2017) enumera quatro (4) possibilidades interessantes para se utilizar a estética na educação:

a) toda leitura do mundo é estética, pois o indivíduo, a partir de suas experiências de vida constrói sentidos e significados da realidade a sua volta, ampliando o seu conhecimento de mundo e o aprendizado; b) ao se relacionar com o outro, o indivíduo constrói um olhar estético, isto é, a relação entre o professor e o aluno precisa ser afetuosa, respeitosa, cordial e dialógica; c) a linguagem enquanto estética, isto é, sem linguagem não há como o indivíduo se comunicar e participar enquanto sujeito histórico, pois é impossível dissociar linguagem da experiência do indivíduo com a leitura e a escrita; d) a estética da alteridade. Significa dizer que a construção do olhar do sujeito na relação com o outro é estética, pois envolve a sensibilidade.

A autora chega à conclusão de que as obras de Paulo Freire permitem entender que todo trabalho humano tem a sua beleza e, na medida em que o indivíduo vai construindo a sua experiência, desenvolve a sua autonomia e amplia a sua capacidade de reflexão, tornando-se mais crítico e participativo, ou seja, parte de uma consciência ingênua para uma consciência crítica e, consequentemente, emancipadora. Destaca que é importante o professor considerar em suas práticas pedagógicas esse olhar sensível para com o aprendizado do educando. Assim, além de romper com um paradigma de ensino tradicional, provocará no aluno o gosto de aprender e criar um olhar estético, não ficando apenas decodificando leituras, mas também as criando e as interpretando em novos contextos, desenvolvendo seu pensamento.

Rosito (2017) parte da ideia de que é importante que a educação seja humanizadora, que possibilite ao indivíduo construir conhecimentos científicos e artísticos. Mas, para que isso aconteça,

entendo que é necessário que a educação seja não apenas um ato criador e crítico, mas, sobretudo, seja baseada em um ensino desenvolvente, que possibilite ao educando desenvolver seu pensamento teórico e a sua aprendizagem. Assim, nessa dimensão estética, os conhecimentos construídos podem ser elaborados ou recriados por meio de novas experiências.

Após desenvolver nesses quatro primeiros capítulos reflexões que me possibilitassem analisar os resultados encontrados nesta pesquisa de doutorado, apresento nos próximos dois capítulos as análises desses dados gerados pelo Experimento Didático-Formativo com os jovens e adultos da Educação do Campo, em diálogo com a teoria Histórico-Cultural.

CAPÍTULO 5

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ARTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo são apresentadas as descrições e análises do Experimento Didático Formativo desenvolvido em 10 (dez) aulas da disciplina de História em Quadrinhos do curso de Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, da UFT/ Tocantinópolis, bem como as interpretações de algumas dessas histórias produzidas pelos discentes jovens e adultos desse curso, com foco na produção textual e visual desses trabalhos, ao representarem a realidade na qual vivem, trabalham e se constituem enquanto sujeitos históricos.

5.1. As histórias em quadrinhos via Experimento Didático-Formativo

Inicialmente, gostaria de assinalar que pelo fato de a maioria dos jovens e adultos camponeses voltarem à universidade para continuarem os seus estudos, ter um diploma para buscar um novo emprego que lhe deem novas perspectivas de vida, é necessário motivá-los para que tenham interesse em aprender. Esse foi um dos pontos que levei em consideração durante todas as observações do experimento desenvolvidas nas aulas de histórias em quadrinhos, importante para que os jovens e adultos desenvolvessem as suas funções psicológicas superiores a partir da

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-003-7.p-263-475

aprendizagem de uma linguagem que se fundamenta na palavra e na imagem, no texto verbal e no texto visual, ao desvelar as contradições existentes na realidade do campesinato brasileiro.

Logo no primeiro dia de observação e início do Experimento Didático-Formativo – 22 de agosto de 2016 – ao chegar à sala de aula para a primeira aula da disciplina de História em Quadrinhos, me apresentei aos alunos e fiz uma breve leitura do Plano de Ensino (1º Ação da 1° Tarefa de Estudo) e iniciei a aula com um esclarecimento sobre a relação da disciplina de História em Quadrinhos com a pesquisa de doutorado que desenvolvia naquele momento e sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que seria apresentado por mim e entregue a turma nesse mesmo dia. Assim, após a minha explicação a respeito da pesquisa, os seus objetivos, metodologias entre outras informações desta pesquisa, entreguei esse termo aos jovens e adultos da Educação do Campo, visto que a quase totalidade de alunos matriculados nessa disciplina optou em participar voluntariamente da pesquisa.

Não houve perguntas quanto a esse momento. Em seguida, iniciei a gravação em vídeo do experimento e o iniciei, fundamentado na atividade de estudo. Esse momento se referia à primeira tarefa do experimento: caracterizar as histórias em quadrinhos. Nessa tarefa, trabalhei com o conceito e a história das HQs com a turma de Educação do Campo, mas sem trazer o conceito pronto, com o objetivo de identificar as especificidades dessa linguagem e compreender como eles desenvolviam o conceito de história em quadrinhos, a partir de perguntas, imagens e de suas experiências com essa linguagem ao longo de suas vidas.

Após esse momento e, ao mostrar imagens de diferentes tipos e algumas dispostas em forma sequencial com e sem textos verbais (2° Ação da 1° Tarefa de Estudo), perguntei aos alunos o que entendiam por "história em quadrinhos" (3° Ação da 1° Tarefa de Estudo). A maioria dos alunos respondeu: "gibi", fazendo alusão à revista de história em quadrinhos conhecida no Brasil por esse termo desde meados do século passado. Alguns ainda responderam: "revistas de quadrinhos"; "professor, igual aquele gibi da Turma da Mônica, é?", "histórias humorísticas". Nesse momento, a aluna E5 disse que seu irmão tinha uma coleção de revistas de HQ, de fotonovela, mas ela não tinha muito interesse pela leitura, pois não sabia que fotonovela era considerada quadrinhos também. Para ela, quadrinhos era só da turma da Mônica, assim como a maioria ali presente relatou. Perguntei se o conceito de quadrinhos nesse primeiro momento estava relacionado à revista de histórias em quadrinhos e a maioria disse que sim, o que me permite afirmar que o conceito que eles têm dessa linguagem se refere ao conhecimento de mundo deles, ao contato que tiveram com os quadrinhos, em diferentes momentos de suas vidas; portanto, a princípio, é um conceito referente ao pensamento empírico.

Por meio de seus relatos descritos acima, constatei que alguns jovens e adultos camponeses já leram histórias em quadrinhos, outros não. Contudo, me parece que a falta de contato com essa linguagem é muito devido a não existência de bibliotecas nas comunidades onde eles residem: assentamentos, aldeias indígenas, povoados entre outros. Nesse sentido, é importante ressaltar que, mesmo aquelas escolas localizadas no meio rural que têm algum tipo de acervo bibliotecário, não dispõem de histórias

em quadrinhos ou, caso sim, eles não têm contato com essas revistas, o que os leva a não ampliarem o seu campo de leitura visual e verbal, importante para se comunicarem com o mundo a sua volta e, consequentemente, para a formação de suas funções psíquicas.

Na sequência, a aluna A2 respondeu: "uma leitura de imagem". Após a sua fala, observei que ela conseguiu caracterizar a história em quadrinhos a partir da relação verbal e visual presente nessa linguagem. Nesse sentido, eu disse que era possível fazer leitura de imagem nos quadrinhos, pois essa leitura faz parte da compreensão de uma história. Em seguida, outro aluno respondeu: "criatividade e desenho". No entanto, o aluno A5 relatou: "a gente faz o desenho e nem precisa escrever, só através da percepção da gente, a gente consegue entender". Em seguida, a aluna R2 disse: "às vezes não precisa ter nada escrito: apenas o desenho, a expressão, o gibi". Na sequência, afirmei que ainda havia importantes características nas histórias em quadrinhos que ninguém tinha identificado, relacionadas ao seu desenvolvimento (5° Ação da 1° Tarefa de Estudo). Assim, os alunos continuaram a responder: "os quadros professor"; "Os balões"; "a metáfora"; "Professor, na escola, no ensino médio, uma professora tinha dado um trabalho para a gente fazer de história em quadrinhos. E ela disse que era a junção entre o desenho e a escrita na história".

Com isso, identifiquei que os alunos jovens e adultos camponeses começaram a desenvolver o conceito do que seja uma história em quadrinhos, segundo as suas experiências de vida, isto é, do seu conhecimento empírico, o que é o início do processo mental para chegarem ao pensamento teórico, pois utilizam não

apenas de produções escritas e verbais para desenvolverem o seu pensamento, mas também de imagens mentais, segundo Davídov (1988).

Nesse raciocínio, como mostram os relatos dos estudantes A5 e R2, é possível compreender uma história a partir dos signos visuais e da escrita, que elevam a percepção visual a outro patamar, ao desenvolver as suas formações mentais, o que lhes possibilita fazerem inferências do objeto estudado. Logo, a questão da imagem aqui é importante, pois pode retratar, pelo desenho, algo que apenas por palavras seria difícil de dizer ou interpretar. Ademais, nesse primeiro momento da tarefa de estudo, os alunos conseguiram caracterizar as histórias em quadrinhos ao identificarem importantes signos da sua linguagem, como os balões, por exemplo. Contudo, isso só foi possível devido ao fato de as ações propostas nessa tarefa terem levado eles a desenvolverem o pensamento, ao abstraírem essas informações.

Em seguida, perguntei aos alunos se eles sabiam quando que a HQ tinha surgido e eles responderam: "idade pré-histórica", o que evidencia que as imagens desenhadas nas paredes das cavernas podem ser consideradas como uma tentativa inicial de se contar histórias por meio de imagens. Depois, questionei se todos já tinham lido uma HQ e a maioria respondeu afirmamente. No entanto, a aluna I1 respondeu: "professor, o que mais tem nas escolas municipais são revistas de história em quadrinhos.", o que reforça a presença das histórias em quadrinhos nas salas de aula, muito devido a políticas públicas como o PNBE, que possibilitou a inserção dessas revistas nas escolas brasileiras de Educação Básica, porém, não em todas, o que mostra a contradição presente nas

escolas do campo: ao contrário das escolas urbanas, nem sempre recebem materiais didáticos oferecidos por órgãos públicos, equipamentos tecnológicos entre outros investimentos, o que impossibilita o desenvolvimento de um ensino mais adequado e com maior qualidade no campo.

Na sequência, com o objetivo de avançar com a 2º Ação dessa primeira tarefa de estudo, mostrei à turma uma imagem de um hieróglifo egípcio e perguntei o que era aquilo. A aluna L4 respondeu: "é a história que eles contam professor, uma história com letra", fazendo uma relação com a leitura visual que envolve o verbal e o não verbal, fortemente presente nas histórias em quadrinhos.

Posteriormente, apresentei algumas imagens relacionadas à história da arte, a saber: "Paixão de Cristo" e "Os Sete Lamentos da Virgem", do artista alemão Albrecht Durer (1427-1502), além das cenas da guerra civil espanhola produzidas pelo pintor espanhol Francisco de Goya (1746-1828). Perguntei novamente se, através dessa sequência de imagens, sem palavras, era possível contar uma história, a maioria respondeu positivamente. Alguns comentários feitos pelos alunos a respeito dessas imagens foram pertinentes, pois quase a totalidade disse que se referiam a brigas, guerras, violências, compaixão entre outros, o que revela que os jovens e adultos conseguiram ler as imagens apresentadas a eles.

Logo após mostrar essas imagens, perguntei a turma: qual o ponto comum entre esses signos visuais? A maioria respondeu: "a sequência de imagens, os quadrinhos". Em seguida, baseado em suas respostas, indaguei: uma sequência de imagens pode ser

considerada uma história em quadrinhos? A maioria respondeu que sim.

Nesse momento, com o objetivo de compreender um pouco mais como as formações mentais desses jovens e adultos camponeses se desenvolviam, perguntei se apenas olhando as imagens, a pessoa consegue escrever e compreender um texto? Para a minha surpresa, a sala ficou em silêncio, visto que alguns balançaram a cabeça que não. Pouco segundos depois, o aluno A5 respondeu "consegue", acompanhado da aluna A2: "Fica mais fácil né, porque quando a gente faz esse trabalho com crianças, fica mais fácil, depois da leitura de imagens, de elas produzirem né".

Como se nota, essas falas dos estudantes da Educação do Campo revelam que o conhecimento não se expressa apenas por meio de signos verbais (escrita), mas através de desenhos também. A esse respeito, Davídov (1988) afirma que a partir do desenvolvimento do pensamento, o indivíduo pode separar e classificar objetos e a emitir juízos quanto a eles, como, por exemplo, diferenciar uma enxada de uma faca. Assim, por meio de abstrações mais complexas, o camponês pode saber identificar a melhor época para plantar e colher determinado alimento em sua comunidade, por exemplo. Mas, para que esse processo ocorra, é importante que ele consiga chegar ao pensamento teórico.

Após esse momento de construção do conceito de HQ desenvolvido pelos jovens e adultos, o experimento deu continuidade a outro momento (4° Ação da 1° Tarefa de Estudo). Ao falar sobre a leitura e a escrita, dois elementos fundamentais parar a constituição de uma história em quadrinhos, perguntei: para uma pessoa que tem dificuldade para ler um texto que tenha

apenas palavras, se ela ler apenas as imagens, ela pode melhorar a sua leitura? O aluno G3 disse que sim, porém, a maioria afirmou que não. Nesse momento, alguns responderam: "que não vai ler, vai só imaginar". "É uma leitura de imagens, não de palavras". "Pode melhorar a compreensão, não a interpretação". "Pode melhorar na forma de ele pensar, mas de escrever não".

As suas falas revelam que eles necessitam amadurecer melhor os seus processos mentais, a partir de tarefas de estudos que estão centrados na aprendizagem desenvolvimental do conteúdo, para que possam avaliar, discutir, perceber, classificar e diferenciar os objetos a sua volta, o que lhe permite, por meio da análise, abstração e generalização, formar o pensamento teórico. No entanto, esses relatos são frutos de um ensino tradicional e precário na escola que muito deles tiveram no campo, que inculcou neles padrões dogmáticos que, na visão de Vigotski (2010), ignoram a psicologia da diversidade e as suas realidades.

Na esteira dessas reflexões, a aluna A2 se posicionou: "na educação infantil, é muito importante essa questão de leitura visual de leitura de imagens, da escrita e isso pode ajudar sim, na leitura e na escrita, pois a imagem organiza mais nossa mente". Logo, a aluna S2 respondeu: "a criança consegue desenrolar o texto escrito pela leitura de imagem". Dois alunos disseram que da mesma forma que acontece com os fonemas, as imagens podem contribuir para melhorar a escrita e a leitura. Ao justificarem os seus argumentos, afirmaram que "uma criança ao olhar no espelho vendo o formato da sua boca ao pronunciar uma letra, ajuda ela a escrever tal letra".

Os depoimentos dos alunos A2, S2 e de demais discentes mostram que os signos visuais devem ser aprendidos na escola, pois auxiliam no desenvolvimento das funções psíquicas superiores do aluno por meio da aprendizagem de recursos semióticos. Para Davídov (1988) é difícil desenvolver conhecimentos abstratos e teóricos sem o auxílio do visual no processo de escolarização. Em outras palavras, o visual auxilia a formação do pensamento humano. A própria obra de arte se torna uma mera ilustração, caso não sejam trabalhados os seus significados, a sua percepção e a produção de emoções e sentidos que provoca no espectador.

Para Vigotski (2010), dessa forma não são trabalhadas as habilidades estéticas no aluno, tampouco é possibilitada a ele vivenciar a obra de arte, pois acaba "substituindo" o momento que deveria ser de aprendizado estético, por um momento de aprendizado moral, o que leva muitos estudantes a repugnarem a disciplina que estão trabalhando.

No intento de finalizar essa primeira tarefa de estudo e, ao buscar ampliar o conceito de HQ e compreender as suas especificidades, perguntei à turma como as falas são representadas nessas histórias (5° Ação da 1° Tarefa de Estudo). A aluna I1 respondeu que era por meio de balões "de pensamento", "de conversa", "da fala", "de sonho". Em seguida mostrei alguns exemplos de balões para os demais colegas, a partir da fala dessa aluna.

A estudante I1 conhece bem os signos visuais que caracterizam as histórias em quadrinhos, ao citar os diferentes tipos de balões presentes nessas histórias, que têm o principal objetivo de retratar as falas dos personagens e lhes conferir maior dinamismo.

Esse conhecimento foi construído a partir de sua experiência de vida e como docente da Educação Básica. Ademais, esse movimento de pensamento iniciado pela aluna deixa claro que tanto a arte quanto a leitura e a escrita fazem parte da dimensão da vida humana, tendo na transformação da realidade o desenvolvimento do pensamento crítico, teórico e da consciência humana, ao ser representada, neste caso, pela linguagem artística.

Ao perguntar como os sons são representados pelas histórias em quadrinhos, ninguém conseguiu responder. Passados poucos segundos, alguns alunos começaram a falar o que representava cada exemplo de som gráfico dos quadrinhos, segundo os seus conhecimentos: "barulho", "explosão" entre outros exemplos. Foi então que expliquei que o leitor pode compreender melhor a história por meio desse dinamismo oferecido pelas onomatopeias, que têm a principal função de reproduzir visualmente os sons produzidos nas histórias.

Após chegar à sala de aula para o segundo dia do Experimento Didático-Formativo, ocorrido em 24 de agosto de 2016, dei início novamente à atividade de estudo que fundamenta o experimento. No entanto, notei que alguns alunos estavam dispersos e saiam de vez em quando do experimento nesse dia. Vale destacar que o meu objetivo nesse momento era compreender como os estudantes da turma pesquisada entendiam o texto verbal e o texto visual.

Ao iniciar a primeira ação do experimento (1° Ação da 2° Tarefa de Estudo), perguntei aos alunos o que é texto e, em seguida, o aluno G3 disse que pode ser verbal e visual, e que expressa uma ideia. A partir de sua resposta, indaguei também o

que é um texto escrito. Ao responder, o aluno A5 afirmou que ele tem elementos físicos, como a imagem, a fala e o som. Ao questionar se um texto também pode ser visual, o aluno G3 disse que sim, porque, segundo ele, as imagens fazem com que um texto expresse uma ideia e chegue a uma conclusão. Porém, a aluna A1 afirmou que através de uma imagem ela pode interpretar de maneiras diferentes uma determinada história.

As falas desses alunos demonstram que o texto é constituído por signos verbais (escrita) e por signos visuais (imagens), pois entendem que o visual e a palavra se relacionam dialeticamente no desenvolvimento do pensamento. Nesse sentido, é possível dizer que o texto não é um objeto isolado, pois reflete a realidade do jovem e do adulto camponeses, mas não a sua aparência, e sim a sua essência, uma vez que, ao escreverem o texto e materializá-lo na forma de desenho, ao relatarem as suas diferentes histórias e vidas, mostram as contradições presentes no campo, território de intensos conflitos, mas também, de vida, estudo e trabalho deles. Em outras palavras, os jovens e adultos da Educação do Campo viram o todo (usaram a imaginação), o que foi indispensável para representarem teoricamente a realidade.

Uma vez que os jovens e adultos conseguiram compreender que o texto pode ser verbal e visual, perguntei como um texto é constituído. Diante dessa pergunta, a aluna C3 respondeu: "conteúdo". A aluna E5 respondeu: "início, meio e fim". Outros alunos responderam: "informação", "coerência" e "tradução", o que demonstra que a maioria dos alunos consegue entender, mesmo que de forma simples, alguns elementos que constituem um texto.

Os relatos dos estudantes E5, C3 e demais colegas da turma mostram que o texto, para ser entendido por eles, é necessário que tenha sentido entre as palavras, frases, parágrafos, enfim, que haja uma relação dialética entre os signos que o compõem. No entanto, essa relação, o jovem e o adulto desenvolvem intelectualmente; portanto, não é um processo isolado, uma vez que esse processo se constitui socialmente e historicamente na produção de conhecimento.

Nesse sentido, com base nessas análises,

> Palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente. Interligação do texto com a imagem, existente nas histórias em quadrinhos, amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para atingir. Na medida em que essa interligação texto/imagem ocorre nos quadrinhos com uma dinâmica própria e complementar, representa muito mais do que o simples crescimento de uma linguagem a outra (VERGUEIRO, 2016, p. 22).

Ou seja, a palavra e a imagem presentes nas histórias em quadrinhos podem ajudar o jovem e o adulto da Educação do Campo a produzir significados do texto por eles produzido e, consequentemente, a interpretá-lo, principalmente para a maioria que apresenta dificuldades com a leitura e a escrita, devido à precarização da escolarização de muitos deles. Desse modo, é possível dizer que a arte pode ser um instrumento de luta e emancipação do povo camponês, ao utilizar-se de signos verbais e visuais para expressar ideias de sua cultura e identidade, além dos

conflitos que cercam esses povos como a luta pela terra e condições melhores de vida no campo.

Assim, na perspectiva Histórico-Cultural, tanto a palavra quanto o desenho contribuem para o desenvolvimento da linguagem escrita, uma vez que são formas complexas que o jovem e o adulto da Educação do Campo utilizam para se relacionar com a realidade e a questioná-la, pois, segundo Vigotski (2010) o desenho é importante para a escrita, por entender que a escrita não deve ser ensinada de forma mecânica.

No caminhar do experimento, ao iniciar a 3° Ação da 2° Tarefa de Estudo, perguntei aos alunos o que entendiam por linguagem e assim responderam: "comunicação", "expressão", "interação", "modo em que escreve o texto, se é por desenho, por palavras". "Vem aí à questão dos signos, dos significados.". Na sequência, o aluno G3 falou: "a linguagem textual tem tudo a ver com a contextualização, tipo, aqui no ocidente, isso aqui é ok, legal, em outras culturas representa xingamento". Em seguida, a aluna L3 respondeu que "através do desenho se comunica uma mensagem, uma informação", e o aluno J2 respondeu: "qualquer placa vermelha, vai indicar proibição e a cor amarela vai advertir o sujeito".

Essas falas indicam que a linguagem visual é capaz de fazer com que um indivíduo se comunique com o mundo a sua volta por meio de desenhos, fotografias, pinturas e outras visualidades, o qual atribuirá significados aos objetos a sua volta segundo as suas experiências de vida e desenvolvimento do pensamento. Com esse viés, muitas coisas podem ser assimiladas a partir da experiência do aluno. Ou seja,

> [...] o conhecimento da experiência presente no aluno é condição indispensável do trabalho pedagógico. É sempre necessário conhecer o terreno e o material que se pretende tomar por base da construção, senão corre-se o risco de sobre-edificar um edifício instável na areia. Por isso, a maior preocupação do mestre venha a ser a tarefa de traduzir o material novo e ainda não acontecido na experiência do aluno para a linguagem da sua própria experiência (VIGOTSKI, 2010, p. 204).

Além disso, os jovens e adultos utilizam palavras importantes e que constituem o processo de compreensão de um texto, ao citarem "comunicação", "interação", "expressão", "signos", "linguagem", que são categorias interessantes do psiquismo em Vigotski e presentes na perspectiva Histórico-Cultural para a formação plena do ser humano, a partir de signos.

Num determinado momento do experimento, mostrei uma imagem que representava a expressão "proibido fumar", e o aluno G3 respondeu: "um analfabeto compreenderia perfeitamente essa imagem". Baseado em sua resposta, perguntei se uma pessoa com dificuldades de escrita e leitura com textos verbais compreenderia essa imagem, a maioria da turma disse que sim. Na sequência da ação do experimento, aproveitei e perguntei se, ao invés da imagem, estivesse escrito a palavra "proibido fumar", se essa mesma pessoa compreenderia o seu significado, a maioria dos alunos disse que não. De repente o aluno A5 disse: "a linguagem não verbal, no caso, compreenderia melhor". Esse mesmo aluno complementou a sua resposta ao dizer: "a própria LIBRAS[76] né". Continuei a mostrar as imagens em slides no *datashow* a respeito de exemplos

[76] Língua Brasileira de Sinais.

de linguagem verbal e visual presentes no cotidiano, motivando-os a desenvolverem a suas compreensões de textos verbais e textos visuais. No entanto, alguns alunos disseram que se o desenho da imagem não for bom ou nítido, tendem a terem dificuldades para ler e entender esse signo, o que revela que o desenho não precisa ser bonito, mas que tenha uma boa definição e seja bem feito.

Como é possível notar em seus relatos, a linguagem desenvolvida pelo homem é permeada de signos imagéticos que comunicam informações e formam o pensamento abstrato e a consciência. A partir dela, o homem se diferencia dos animais e não somente as suas aparências, como defendido por Luria (1984) ao ressaltar que, para o homem chegar a esse processo, utiliza não apenas o conhecimento sensorial, mas o racional para compreender a sua essência. Com efeito, a realidade refletida e como o homem reflete essa realidade são conteúdos importantes em que a teoria Histórico-Cultural se debruçará.

Ao finalizar essa etapa do experimento, indaguei aos jovens e adultos se a história em quadrinhos pode ser considerada uma linguagem, e todos respondem que sim, ao justificarem as suas respostas com as seguintes afirmações: "comunica", "tem texto", "é uma linguagem verbal, visual", o que é importante para ampliarem a compreensão do que seja uma HQ.

Se os jovens e adultos da Educação do Campo conseguiram compreender nas ações desenvolvidas nas duas primeiras tarefas de estudo desse experimento que as histórias em quadrinhos são constituídas por signos verbais e visuais, que comunicam um texto, uma informação a alguém, então significa afirmar que eles conseguiram realizar operações mentais que os fizeram avançar na

aprendizagem da formação de conceitos, a partir do conteúdo internalizado por eles e trabalhado nessas primeiras tarefas. Esse movimento de pensamento é importante, pois possibilitou a esses educandos a pensarem, a se interessarem pela atividade e a entenderem para que servem as histórias em quadrinhos.

> As funções psíquicas superiores tem como traço comum o fato de serem processos mediados, melhor dizendo, de incorporarem a sua estrutura, como parte central de todo processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos. No processo de formação dos conceitos, esse signo é palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se seu símbolo. Só o estudo do emprego funcional da palavra e do seu desenvolvimento, das suas múltiplas formas de aplicação qualitativamente diversa em cada fase etária, mas geneticamente inter-relacionadas, pode ser chave para o estudo da formação de conceitos (VIGOTSKI, 2009, p. 161-162).

Ao dar prosseguimento no experimento, perguntei aos alunos o que seria leitura (4° Ação da 2° Tarefa de Estudo). O aluno G3 respondeu que era escrita, leitura visual. No entanto, a aluna R1 disse que era uma forma de interpretação, e o aluno A5 disse: “professor, conheci um rapaz na escola que não sabia ler, só que ele sabia ler a bíblia através de imagens, ele era analfabeto”, o que evidencia duas coisas: a) para esse aluno, a leitura não se resume a textos escritos, mas a visuais também, para a compreensão da realidade; b) é predominante no campo pessoas analfabetas ou analfabetas funcionais. De repente, o aluno G3 novamente responde: “aí entra aquela questão também do analfabeto

funcional, que ele decodifica né, mas ele não compreende". Nesse raciocínio, afirmei que a leitura é interação e perguntei se ela só ocorre por meio da escrita: todos respondem que não, o que deixa claro que os jovens e adultos conseguiram ampliar um pouco mais o conceito de leitura. Em seguida, justificaram as suas respostas: "leitura visual, por exemplo, se você chegar aqui e começar a chorar, vou fazer uma leitura de imagem sua e vou compreender o que está acontecendo. Se está chorando de alegria, de tristeza, vou estar fazendo uma leitura sua". Nessa direção, questiono se através da imagem é possível lermos, obtendo resposta sim da maioria dos alunos jovens e adultos.

De acordo com os seus relatos, é possível inferir que a leitura está associada não apenas a textos verbais, mas aos visuais também. Com esse raciocínio, afirmo que a percepção visual desenvolvida pelo jovem e adulto camponeses a partir da relação dialética entre a palavra e imagem, texto e visual, possibilitou-lhes ampliar o entendimento da realidade do campo e a importância desses signos na formação da sua consciência enquanto sujeitos históricos, uma vez que a relação social deles com os seus colegas, professor e demais pessoas de seu meio provoca a sua humanização, fundamental para amadurecer as suas formações psíquicas e avançar na aprendizagem de conceitos.

Na última ação da segunda tarefa de estudo do experimento, perguntei o que os estudantes entendem por escrita. A aluna A2 respondeu: "escrita é desenvolver uma comunicação utilizando diversos códigos, um idioma qualquer, tem que ter sentido". Tentei contribuir com a fala dessa aluna ao dizer que a escrita é um conjunto de sons e palavras e ela me interrompe ao se

posicionar: “não é apenas por sons e palavras”. Na sequência das respostas a aluna I1 disse: “não basta decodificar, o aluno tem que entender o que ele leu [...] no nosso país, o governo afrouxou. Hoje em dia, se você for professor e quiser desenvolver o seu aluno, você é tido como chato. Na questão do letramento há quem diga que o Brasil tem muitos analfabetos funcionais, tem muita gente que lê, mas não compreende”. Em seguida, o aluno G3 disse: “lá no nosso encontro[77] em Palmas, uma menina, na palavra dela, é que a gente fala muito de educação libertadora, que é contra a perspectiva do ‘não tradicionalismo’, aí uma menina falou abertamente que os professores precisam saber entender o homem do campo, ribeirinho entre outros, porque o ato de ler não é como um professor, não é a mesma coisa, as pessoas aqui do norte do país não têm muito o hábito de ler não. É uma realidade, nós não temos um hábito de ler. Aí o cara vem para a universidade, outro ambiente, eu mesmo estudei sempre em escola pública, professor ‘relaxado’, direção ‘relaxada’, então a gente não tinha o hábito de ler. Eu tenho um hábito de ler, porque desde pequeno a minha mãe sempre comprava livro para gente, mas aí, quando você entra na universidade, tem toda uma história de um péssimo leitor, aí você chega à universidade e vem à cobrança, vem artigo científico, aí o cara fica louco, não consegue absorver muita coisa, não é verdade?”.

Ressalto na análise dessas falas dos jovens e adultos da Educação do Campo que os processos de leitura e escrita constituem uma forma de não apenas os inserirem na cultura letrada, mas os colocam como importantes sujeitos históricos que

[77] Referente ao I Congresso Internacional de Educação do Campo ocorrido em Palmas, em agosto de 2016.

lutam contra os conflitos presentes no campo, ao encontrarem na leitura e na escrita meios para se emanciparem enquanto cidadãos e se fazerem presentes numa sociedade que cada vez mais os exclui, negando os seus direitos. Contudo, é possível constatar ainda a essência da realidade presente em suas escolarizações: aprendizagem de leitura e escrita precária e característica presente na maioria das escolas localizadas no meio rural brasileiro.

Nas palavras de Vigotski (2010), o indivíduo que pretende adquirir novos motivos para ler, deve pôr em prática a sua aspiração emocional e decisão tomada para desenvolvê-los, pois esse processo leva o cérebro a produzir efeitos motores para realizar essa ação, estimulando a repeti-los. Esse processo em que uma ação se transforma em motivo é denominado por Vigotski de exercício, o que deixa claro que, para avançar nos processos de leitura e escrita, são necessários exercícios de leitura por meio de tarefas de estudo, que ajudam o indivíduo a compreender a realidade e a melhorar a sua escrita.

Nessa discussão desenvolvida, mencionei que a maioria dos brasileiros não tem a cultura de gostar ou se interessar pela leitura, até que a aluna L3 me interrompe e diz: "professor, não fomos preparados, a metodologia era outra", e o aluno A5 completa ao dizer: "não fomos ensinados assim, pois isso tem que partir da educação infantil". Porém, a aluna A1 relata: "se você não parte da leitura, você não pode ter interpretação", seguida da resposta do aluno G3: "há quem diga que o próprio latino tem essa deficiência, em comparação com o europeu, sobre a leitura, pois aqui no Brasil, em escolas particulares, o menino começa a estudar inglês desde a quarta série. Ele termina o sexto ano, sétimo, forma e não consegue

aprender nem o verbo *to be*, e o aluno no Japão, o menino do sétimo ano fala inglês com naturalidade, é questão de cultura, e nós somos diferentes". O mesmo aluno reforçou o seu argumento: "Professor, na universidade você problematiza tudo né, lá na minha região tem um Instituto que forma professores, acho que da Pedagogia, as aulas são finais de semana e lá tem pessoas no sétimo período de Pedagogia que mal conseguem assinar o nome".

Os relatos dos estudantes L3, A1 e G3 revelam a precariedade que é a realidade educacional brasileira: professores de Educação Básica sem condições de trabalhar adequadamente, falta de material didático que contemple as reais necessidades de aprendizagem de seus educandos, metodologias obsoletas, e isso é uma realidade não apenas das escolas urbanas, mas principalmente daquelas localizadas no campo que, em sua maioria, são esquecidas pelo poder público, como, por exemplo, em investir mais na melhoria e qualidade do ensino ofertado nessas escolas, mais transporte público para locomover professores, alunos e equipe escolar para as escolas localizadas no meio rural, entre outros.

Segundo essa análise, os jovens e adultos da Educação do Campo tiveram a sua escolarização interrompida por diversos fatores. Essa questão da evasão escolar é um grave problema que perdura nas escolas brasileiras há muitas décadas, e na universidade não é diferente. Muitos alunos jovens e adultos da Educação do Campo deixam de frequentar a universidade para trabalhar no campo, ajudar a família, dentre outros tantos motivos. Tiveram a sua escolarização negada por conta de circunstâncias adversas. São pessoas de baixa renda e com o objetivo de conseguir melhores condições de vida e de lutar pela Reforma Agrária, implicando na

volta à universidade para que possam, então, concluir os estudos e conseguir um diploma universitário e condições para fortalecer esse enfrentamento.

Certamente, é preciso políticas públicas mais efetivas e concretas que proporcionem aos jovens e adultos camponeses permanecerem na universidade por mais tempo e concluírem os seus estudos, como, por exemplo, mais bolsas de estudos, como a permanência (espécie de auxílio moradia), que possam manter eles no período de aulas (tempo universidade) e no tempo comunidade, além de restaurante universitário no campus onde estudam para que se alimentem adequadamente. Mas, também, é preciso ter condições para que esse processo ocorra da melhor maneira possível, e que a aprendizagem possa ser desenvolvida e efetivada. É inaceitável em pleno início de século XXI a Educação do Campo ainda se encontrar presente nas mazelas da educação brasileira e negada pela sociedade atual que se caracteriza como capitalista. Essa situação precisa ser repensada e solucionada o quanto antes, pois são jovens e adultos que trazem experiências de vida significativas, que contribuem para a construção de conhecimento e para o avanço da nação, pois é do campo que saem os alimentos cultivados pelos camponeses que abastecem as milhares de casas do povo brasileiro.

Contudo, para lutar por uma educação que respeite e considere as especificidades do campo, enquanto lugar de vida, trabalho e resistência, é preciso romper com o modelo atual vigente de educação capitalista, que considera a educação como mera mercadoria, o que contribui para o crescimento das desigualdades sociais e injustiças presentes no campesinato.

Na continuidade do experimento, a aluna E5 faz uma importante observação: "professor, aí tem uma questão né? Se você não lê, você não consegue escrever", e continua: "a nossa maior dificuldade hoje em alfabetizar é fazer com que os alunos leem, mas não produzem, aí que a gente utiliza o letramento, pois para escrever tem que ter um vasto repertório de leitura". Na sequência da fala dela, o aluno G3 prossegue: "professor, por que no Brasil a Educação Básica não consegue fazer os alunos a gostar ou a ter o hábito de ler? A pegar um livro e devorá-lo? Por que não é assim?", antes de eu responder, a aluna I1 se posiciona: "eu vou dizer por quê: primeiramente, nós professores não temos esse hábito; segundo, a escola hoje não é prazerosa para a criança, porque lá fora tem um mundo cheio de coisas, tecnologia. Isso aí tem sido um grande desafio para a escola, porque as crianças não têm mais esse prazer de estar nela".

Em seguida, a aluna L4 relata: "principalmente na Educação Infantil, quando a criança está com 10 anos (sic), ela se espelha muito no professor. Então se o professor demonstra que ele gosta, a criança vai gostar. Tenho duas filhas e a mais velha o prazer dela é ler. Ela lê livros grandes, mas isso foi trabalhado nela desde a pré-escola. Já a outra não gosta, porque os professores não foram iguais, é o método, e isso é responsabilidade do professor". Para dar prosseguimento nas respostas, o aluno G3 conclui: "a partir do momento que um aluno pega esse gosto, amor, paixão pela leitura, ele passa no vestibular sorrindo, enquanto o restante está se matando na leitura.".

Nessa reflexão, a aluna A2 responde: "a criança se espelha no professor, porque se o professor ensina uma má caligrafia, se é

‘relaxado’, o aluno também ficará. A alfabetização é a base” e a colega G2 relata: “a gente coloca muito a culpa no professor, mas a família é essencial. Onde os pais têm o hábito da leitura, eu mesma não tenho esse hábito de ler, mas a minha filha desde pequena, desde os 3 aninhos dela, o presente que ela tinha era o livro, ela é apaixonada por leitura. Ela aprendeu a ler com 4 aninhos e tá no quarto ano e quando lê, todo mundo fica encantado. Ela lê a bíblia, os versículos, eu fico admirada, porque a criança quer ler a imagem, ela quer o mais difícil, ela quer ler palavras e textos, ela vai atrás de livro infantil não, ela vai lá no armário dos professores pegar os livros deles. A família é a base, eu não tenho muito hábito, mas incentivei minha filha a ler desde pequena”.

Os relatos aqui socializados pelos jovens e adultos da Educação do Campo evidenciam que para conseguirem se comunicar com o mundo a sua volta, necessitam desenvolverem os processos de leitura a partir de signos verbais e visuais. Isso é fundamental para que sejam mais participativos na sociedade. Mais do que isso, é importante que tanto a escola, a universidade e os professores sejam mediadores nesse processo, para que os estudantes desenvolvam esse processo por meio de atividades e metodologias baseadas num ensino desenvolvimental, que dialoguem com a realidade e características desse público. Desse modo, podem amadurecer as funções psíquicas e terem condições de serem mais autônomos ao fazerem uso dos processos de leitura e escrita para diferentes finalidades e necessidades.

Nessa análise, entendo que tanto a escola quanto a universidade precisam se adequar à realidade do jovem e do adulto da Educação do Campo, e não o contrário, pois a leitura dos

textos, o pensamento desenvolvido e o fazer são processos históricos; portanto, são práticas sociais que mudam constantemente. Ademais, ao atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) desses educandos, o professor os ajudará a realizar as tarefas que, sozinhos, não conseguiriam, como ler uma imagem, por exemplo.

Na esteira dessas reflexões, lembrei aos alunos que muitas escolas hoje, desde cedo, buscam trabalhar com histórias em quadrinhos com as crianças, jovens e adultos, muito devido ao PNLD, já mencionado anteriormente neste livro. Após a minha fala, a aluna G2 disse: "a minha filha mais velha foi alfabetizada por histórias em quadrinhos, a professora dela no jardim só usava história em quadrinhos". Nessa direção, o aluno J2 fez um relato: "minha mãe era boa leitora e adorava aqueles livros de literatura de cordel, e toda vez que ela via ela comprava para gente. Até hoje, desde criança, eu consigo lembrar de quase todos, de tanto ler, e isso me chamou a atenção. Desde os sete anos eu lia e hoje já tenho mais de 40 anos. E eu tinha paixão por essas coisas, e acho que quando a criança tem paixão pela leitura, que ache algo que estimule ela a ler, a coisa flui". Porém, a aluna E5 fala: "professor, nessa discussão sobre textos verbais e não verbais, é lindo uma criança te mostrar imagens, eles pegam um livro e não sabem ler a escrita, mas sabem ler as imagens, aí eles apaixonam, inventam cada história que a gente fica de queixo caído. É a imaginação deles né".

Os estudantes G2, J2 e E5 deixam claro que é de suma importância o estudante ler aquilo que lhe interessa e lhe chame a atenção, além de despertá-lo no interesse pelo universo da leitura.

Para isso, entendo que as histórias em quadrinhos, enquanto linguagem que retrata a realidade, pode motivar o jovem e o adulto da Educação do Campo a desenvolverem de forma plena os processos de ensino e aprendizagem, tendo na formação do pensamento teórico a oportunidade de trabalhar com conteúdos contextualizados desse educando e a produzir conhecimento, e não desinteressados e desconectados de sua realidade, como a sociedade capitalista atual defende em seu discurso voltado à educação.

Dessa forma, não há dúvidas de que, se o professor trabalhar com o movimento do pensamento e com conteúdos articulados à realidade do camponês, o jovem e o adulto se interessarão em aprender e, consequentemente, a avançar na aprendizagem, desenvolvendo as suas funções psíquicas superiores.

Nessa relação entre a palavra e a imagem, Vigotski (1998, p. 53) explica que ela possui três elementos básicos: a forma sonora externa, a forma interna (imagem) e o significado (conteúdo). Com essa afirmação, cita um interessante exemplo: esta é uma pintura a óleo (forma externa) de um homem em cima de um cavalo (forma interna/imagem) representando a vitória (conteúdo/ideia). Nessa diretriz, a partir dessa comparação em que palavra e imagem adquirem um sentido poético, é feito o esboço do mecanismo dos processos psicológicos superiores referentes à arte. Assim, afirma que a palavra "é o verdadeiro material da criação poética".

> É fácil nos convencermos de que, pela própria natureza psicológica da palavra, esta quase sempre exclui a representação evidente. Quando o poeta diz 'cavalo', sua palavra não inclui nem a crina esvoaçante, nem a corrida, etc. Tudo isso o

> leitor acrescenta da sua parte e de forma totalmente arbitrária (VIGOTSKI, 1998, p. 54).

Ao finalizar essa tarefa de estudo, a compreensão de que a maioria dos alunos conseguiu desenvolver um entendimento que diferencie o texto verbal do não verbal parece ter ficado evidente em seus relatos, ao longo dessa segunda etapa do Experimento Didático-Formativo.

Assim, ao chegar à sala de aula para o terceiro dia do Experimento Didático-Formativo, ocorrido em 26 de agosto de 2016, notei que os alunos estavam empolgados em realizar a leitura das revistas de histórias em quadrinhos que eu trouxe nesse dia, como algumas da Turma da Mônica que abordavam diferentes histórias do cotidiano (educação, trabalho entre outros). O meu objetivo nesse experimento era realizar leituras de revistas de histórias em quadrinhos, para que, além de ampliarem o entendimento deles a respeito dessa linguagem visual, desenvolvessem também habilidades de leitura (1° Ação da 3° Tarefa de Estudo).

Disse ainda que, após terminarem de ler uma HQ, poderiam trocar de revistas com os colegas para realizar outras leituras. Solicitei também que se atentassem para a linguagem dos quadrinhos, observassem os balões, como eram construídos, as falas dos personagens, os cenários, as legendas, as histórias, pois isso ajudaria a todos a construírem as suas histórias, tanto verbais quanto visuais.

O meu entendimento é de que o homem só pode ser entendido a partir das relações sociais que produz na sociedade.

Assim, ao propor as tarefas de estudo no experimento para que os jovens e adultos da Educação do Campo lessem as histórias em quadrinhos e as socializassem com os colegas, meu objetivo era que eles desenvolvessem o pensamento teórico, pois as funções psicológicas superiores só se formam a partir do contato do indivíduo com outras pessoas. Logo, o meu papel nesse momento enquanto mediador foi fundamental para interferir na Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP deles.

No decorrer das ações desse dia, constatei alguns alunos trocando informações com os colegas, ao mostrarem as histórias lidas com os colegas da turma. Ou seja, pude perceber uma interação entre os envolvidos durante a realização das leituras, o que é significativo para que possam amadurecer as suas formações mentais e a produzir conhecimento. Na metade do experimento ocorrido nesse dia, verifiquei que alguns alunos saíram da sala de aula para ler. Talvez por estarem cansados da leitura? Já que exige um esforço mental para compreender as informações contidas no texto? Penso que não, pois se saíram para ler, talvez quisessem local mais silencioso para ler. Ademais, constatei que alguns terminavam de ler uma revista e optaram por não continuarem a ler as outras histórias. Contudo, observei que outros trocaram de revistas para ler mais histórias.

Entretanto, durante o momento das leituras, a aluna L4 chegou a mim para dizer que é importante ler essas revistas para entender melhor a sequência das imagens e elementos como as onomatopeias, entre outros, o que parece ter ficado, pelo menos em minha inferência, o entendimento de que exercitar e praticar a leitura é uma forma de ampliar o conhecimento da linguagem

visual das histórias em quadrinhos, bem como as suas características e funções, pois "ler quadrinhos é ler a sua linguagem. Dominá-la, mesmo que em seus conceitos mais básicos, é condição para a plena compreensão da história e para a aplicação dos quadrinhos em sala de aula e em pesquisas científicas sobre o assunto" (RAMOS, 2012, p. 30). Com efeito, "os estudantes querem ler os quadrinhos [...], elas aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando o seu senso crítico" (VERGUEIRO, 2016, p. 21).

Próximo do término do experimento nesse dia, a aluna E5 me informou que a capa de uma HQ que ela estava lendo não tinha nada a ver com as histórias contidas nessa revista. Para ela, a capa mostrava uma imagem e as histórias eram outras, o que não deixa de ser uma informação importante, pois o autor/artista precisa se atentar para que a capa da HQ esteja em consonância com a história da revista, pois uma não está dissociada da outra, visto que o primeiro encontro visual e verbal que o indivíduo terá com a história é pela capa e título da história em quadrinhos.

É essencial assinalar que a percepção visual dessa aluna para com os signos visuais e a relação deles com a compreensão do texto se mostrou acurada, ao conseguir desenvolver esse raciocínio e fazer essa diferenciação. Isso foi devido ao movimento do pensamento que ela desenvolveu, ao ir do geral para o particular; portanto, do abstrato ao concreto, realizando esse processo de conhecimento pela prática sensorial, isto é, "o pensamento teórico idealiza os aspectos experimentais da produção dando-lhes, inicialmente, a forma de experimento cognitivo objetal-prático e, depois, de

experimento mental, realizado em forma de conceito". (DAVÍDOV, 1988, p. 133).

Na etapa seguinte do experimento, referente ao dia 27 de agosto de 2016, os alunos iniciaram a produção das histórias verbais das HQs (2° Ação da 4° Tarefa de Estudo). Baseados em suas experiências de vida, na criatividade e após eu entregar a eles folhas almaço para escreverem as suas histórias (3° Ação da 4° Tarefa de Estudo), os alunos mostraram aos poucos ao longo desse dia os esboços iniciais de suas histórias. Pude constatar nesse momento que eles estavam animados e empolgados em escrevê-las, visto que o meu objetivo nessa tarefa era propor a eles a produção de textos verbais escritos das histórias em quadrinhos, para que pudessem compreender a sua elaboração e estrutura.

No entanto, num dado momento dessa tarefa, os alunos me perguntaram se podiam solicitar para outras pessoas desenharem as suas histórias, e eu disse que o importante seria eles mesmos fazerem os desenhos, pois eram os autores/artistas das obras que estão criando, e isso os ajudaria a desenvolver as suas formações mentais e a entender, na prática, a relação dialética entre o desenho e as palavras, na compreensão da realidade que ali estava sendo transformada por eles.

Constatei nessa etapa que alguns jovens e adultos ficaram inibidos em mostrar as suas histórias iniciadas. Falei que não tinha problema algum, pois eles eram os autores, sujeitos e criadores de suas próprias histórias. Diante disso, me informaram que algumas dessas histórias em processos de criação eram verídicas, muitas relacionadas à realidade camponesa deles. Outras foram criadas a partir do imaginário do próprio jovem e o adulto camponeses.

Nesse sentido, Duarte Júnior (1981) afirma que por meio da imaginação o indivíduo constrói o seu mundo e tem na cultura, um ato da imaginação e criação humana. Vale destacar que as histórias produzidas deveriam conter personagens, cenários entre outros elementos característicos das histórias em quadrinhos, informado por mim à turma ao longo do experimento. Além disso, é importante assinalar que alguns poucos alunos optaram por digitar as histórias verbais, isto é, não a fizeram de forma manuscrita.

Nesse estágio do experimento, constatei que foi a partir dessa etapa que os jovens e adultos da Educação do Campo começaram a materializar numa história escrita, a sua consciência da realidade camponesa, na qual vivem, trabalham e estudam, e que lutam para transformá-la. Digo isso porque foi nesse momento que começaram a utilizar instrumentos para representar algum objeto da realidade, que seria transformada por eles, ao se apropriarem, a princípio, de signos verbais e, posteriormente, dos visuais. Sob essa direção, Davídov (1988, p. 14) afirma que o indivíduo pode perceber, avaliar e discutir a sua própria atividade a partir da visão de outras pessoas a sua volta e isso ajuda a formar a consciência dele com a realidade, que se refere à "reprodução da imagem ideal da sua atividade e da representação ideal nela das posições de outras pessoas". Com efeito, consciência e atividade são indissociáveis e compreendidas nas relações sociais entre as pessoas.

Entretanto, no quinto dia do Experimento Didático-Formativo, ocorrido em 30 de agosto de 2016, meu objetivo nessa etapa era iniciar os alunos nas atividades de desenho das histórias verbais que haviam criado na tarefa de estudo anterior.

Ao iniciar os trabalhos nessa etapa, notei que os alunos estavam inseguros para iniciar os desenhos, pelo fato de "não saberem" desenhar. Esse era o principal discurso elencado por eles e que perduraria ao longo do experimento. Nesse momento, a aluna G2 se manifestou: "não sei desenhar! Não sei nem fazer um rabisco professor!". Em diálogo com eles, disse que o importante é usarem de suas imaginações e experiências de vida para desenvolverem os seus desenhos, não importando se sabiam ou não a desenhar (1° Ação da 5° Tarefa). Após esse momento, aos poucos fui observando que todos começaram a iniciar os desenhos de suas histórias.

A esse respeito, quero assinalar que, por exigir habilidade para elaborá-lo, o desenho acaba inibindo o jovem e o adulto a desenvolver o visual das suas histórias. É por isso que a maioria deles fica insegura em desenhar, pois o desenho faz parte do comportamento consciente do jovem e adulto da Educação do Campo. Dito isso, Vigotski (2010, p. 366) traz uma relevante contribuição: quanto mais exercícios, mais se aprimora determinada ação (desenho). Ou seja, "estudos experimentais mostraram que o exercício se desenvolve inicialmente de forma lenta, depois se torna cada vez mais rápido e aperfeiçoa-se aos saltos". Essa afirmação permite concluir que, se o jovem e o adulto camponeses fazem, por exemplo, uma série de esboços visuais de sua história, ao retratar personagens, cenários entre outros objetos presentes na realidade modificada por eles e materializada nas histórias em quadrinhos, ao exercitar essa prática, podem elaborar bons resultados, deixando-os mais satisfeitos e confiantes em seu trabalho.

É importante frisar que antes de iniciarem os desenhos, foram entregues a eles folhas papéis sulfites, lápis, borracha e régua, como materiais básicos para iniciarem os desenhos (3° Ação da 5° Tarefa de Estudo). Além disso, optei por trabalhar com a turma de jovens e adultos uma técnica de desenho que se referia à geometria (2° Ação da 5° Tarefa de Estudo), isto é, aprender a desenhar a partir de formas geométricas, para que eu pudesse auxiliá-los em seus esboços. Expliquei que, por exemplo, para desenhar um rosto, ou seja, a cabeça humana, era necessário fazer um círculo para que, posteriormente, completassem o rosto da figura/personagem. Essa técnica servia para desenhar o restante do corpo humano e demais objetos que, caso fosse necessário, os ajudariam na produção de suas histórias.

Imagem 5 – Momento de realização do Experimento Didático-Formativo.

Fonte: Elaborado pelo aluno E1.

Contudo, num determinado momento da aula, constatei certo desânimo de alguns alunos com relação ao desenho, sendo que a aluna L4 disse que o desenho tinha que ser bonito, mas a lembrei que na arte contemporânea e na perspectiva Histórico-Cultural não tinha esse pensamento de bonito ou feio, mas que os desenhos tinham que ser bem feitos e resolvidos, como resultado de seus processos mentais, e não necessariamente bonitos. A aluna concordou e continuou o seu trabalho.

Ademais, lembrei à turma de Educação do Campo que a técnica geométrica para desenhar poderia ajudá-los a produzirem os seus personagens, cenários entre outros elementos das histórias, e que a prática e o exercício eram fundamentais para assimilá-la, bem como lembrou Vigotski anteriormente. Falei que o conceito de belo que tinham, a partir da fala da aluna L4, deveria não influenciar em seus desenhos, devido ao fato de acreditarem que o belo se referia ao bonito, aquilo que é perfeito, conceitos bastante presentes na contemporaneidade, mas que precisam ser atualizados e ampliados.

Nesse sentido, Davídov (1988) afirma que a atividade criadora e da qual está inserida a arte e, pelo fato de não ser possível, em meu entendimento, de dissociá-la da criação e do trabalho, é uma atividade importante para a solução de problemas na escola e na universidade, uma vez que, na medida em que o educando assimila a experiência dessa atividade nas tarefas de estudo realizadas, produz conhecimento e desenvolve as suas funções psicológicas superiores nas relações sociais com o mundo.

Na perspectiva Histórico-Cultural, o jovem e o adulto da Educação do Campo têm na atividade de estudo um meio para

melhorar significativamente os seus processos de leitura e escrita pelo viés artístico e estético. Com isso, surge a oportunidade de romper com o ensino tradicional e com o paradigma da lógica capitalista de que não vê a educação como libertadora e emancipadora, mas como mercadoria, ao gerar lucros para uma minoria elitizada da sociedade que não considera a educação como a sua prioridade.

Constatei nessa tarefa de estudo que alguns desenharam as cenas de suas histórias todas numa mesma folha sulfite. Outros, no entanto, desenharam uma cena para cada folha. Todavia, a aluna E5 me perguntou se poderia fazer os desenhos no computador e falei que sim, pois utilizar outro recurso para produzir as histórias não atrapalharia o desenvolvimento de sua aprendizagem. No entanto, alguns jovens e adultos conseguiram fazer todo o esboço da HQ nesse mesmo dia.

Com o objetivo de seguir no andamento da pesquisa, ao chegar à sala de aula para o sexto dia do experimento, ocorrido no dia 31 de agosto de 2016, solicitei que a turma continuasse a criar os desenhos de suas histórias (1° Ação da 6° Tarefa). Aproveitei e levei algumas imagens para os alunos como exemplos de esboços visuais de figura humana, animais entre outros, como referências visuais para eles (2° Ação da 6° Tarefa de Estudo). Essa ação se justifica pelo fato de notar na última aula experimental que muitos discentes apresentaram dificuldades para desenhar, o que em meu entendimento necessitaria de mais aulas para finalizarem os trabalhos. Além disso, era um meio de ampliar as suas referências visuais acerca das histórias em quadrinhos, como pode ser observado nas imagens abaixo, de um educando participante do

experimento ao realizar os desenhos de sua história, em sala de aula:

Imagem 6 – Momento de realização do Experimento Didático-Formativo.

Fonte: Do autor. (2016).

Averiguei também alguns alunos ainda com dificuldades de desenvolver o desenho, mesmo pesquisando as referências visuais socializadas com eles nessa etapa. Tentei, a todo momento, motivá-los na produção dos trabalhos, ao tirar dúvidas, orientar os trabalhos, mediando esse processo. De qualquer forma, de forma geral, notei que as referências visuais os ajudaram muito no desenvolvimento dos desenhos.

Imagem 7 – Momento de realização do Experimento Didático-Formativo.

Fonte: Do autor. (2016).

Nesse momento, quero assinalar que a linguagem visual do desenho, assim como ocorre na escrita, é importante meio para o estudante desenvolver a sua expressividade, as suas ideias e emoções, bem como os seus anseios e outras sensações provocadas pelo objeto artístico e estético. Esse objeto criado e modificado por ele constitui a sua cultura campesina, a sua identidade e cultura.

Contudo, Vigotski (1998, p. 99) deixa claro que na arte não é possível descobrir como a emoção liga o indivíduo a ela, como, por exemplo, entender porque ele gosta de uma ou outra obra artística. Não é possível externar essa emoção pelas palavras,

apenas pela própria arte. Para o autor, as causas dessa emoção, denominada de efeito artístico, fazem parte do inconsciente. Portanto, a obra de arte produz o prazer, enquanto efeito da emoção, isto é, “como o inconsciente, a arte é apenas um problema; como solução social do inconsciente, é a resposta mais provável a esse problema”.

Visto que era necessário dar continuidade no Experimento Didático-Formativo (1° Ação da 7° Tarefa de Estudo), na etapa sete, realizada em 2 de setembro de 2016, mostrei aos alunos mais referências visuais de imagens que pudessem ajudá-los na produção das HQs (2° Ação da 7° Tarefa de Estudo). Notei neste dia que os jovens e adultos estavam mais empolgados com as produções imagéticas, em comparação com as etapas anteriores, talvez por estarem se familiarizando com o desenho e conseguindo produzi-lo a partir das operações mentais desenvolvidas por eles ao longo do experimento. Vale dizer que o meu objetivo nessa tarefa era de propor a continuação da produção das histórias em quadrinhos e iniciar a arte final dessas histórias, pois, como cada dia do experimento, eles tinham apenas quatro (4) horas para desenvolver as histórias, constatei que eram necessárias mais aulas experimentais.

Após o intervalo da aula, entreguei mais alguns materiais como folhas sulfites brancas, lápis de cor, borrachas, réguas, lápis grafite e apontadores aos alunos para que pudessem iniciar a arte final dos desenhos, pois eu tinha conhecimento que a maioria não teria condições de adquirir esses materiais. Nesse momento, o aluno A5, de 35 (trinta e cinco) anos, me disse algo que me deixou

surpreso e emocionado: “é a primeira vez que ganho um lápis de cor de um professor”.

Ao vivenciar o desenvolvimento dessas tarefas de estudo, busquei manter o meu papel de, além de pesquisador, de mediador no processo de ensino e aprendizagem que ocorria com os jovens e adultos, pois não entendo que o conhecimento é algo construído isoladamente, sem se produzir fora das relações sociais, em interação com as outras pessoas e com o meio cultural.

Na sequência, mencionei que as produções de HQ poderiam ser em folhas A4 ou cartolinas, no formato de revistas de HQ. Com relação a ambas, reforcei que era necessário dar ênfase às cenas, nas imagens e nos balões, para que não ficassem muito pequenos, o que poderia atrapalhar na compreensão das histórias pelo leitor. Parece-me que a alternativa de fazer em A4 chamou a atenção da maioria de alunos, pois muitos optaram pelas revistas, e poucos pelas cartolinas, para finalizarem os seus trabalhos.

Assim, retomo o experimento no oitavo dia, realizado em 16 de janeiro de 2017, atestei que quase a metade da turma havia faltado nesse dia, pois era o retorno da turma do tempo comunidade, sendo a primeira aula depois de 4 (quatro) meses do último tempo universidade. É importante assinalar que esse tempo comunidade foi mais prolongado devido ao fato de no final do mês de novembro em consonância com a primeira quinzena de dezembro de 2016 ter ocorrido à ocupação no campus da universidade pelos estudantes, que reivindicaram melhores condições de estudos, relatado na história em quadrinho da aluna A1.

Contudo, eu havia solicitado na última etapa do experimento do tempo universidade (setembro de 2016) que uma das atividades para o tempo comunidade seria dar continuidade nas histórias em quadrinhos a partir dos conteúdos vivenciados por eles, o que ficou evidente em suas histórias. Portanto, eles não ficaram sem fazer nada nesse tempo educativo, ao contrário, continuaram os seus estudos, pesquisas e outras atividades acadêmicas em suas comunidades onde residiam, características da Pedagogia da Alternância.

Cabe destacar que desde o surgimento da alternância, fundamental para a realização do tempo comunidade, o jovem e o adulto da Educação do Campo vêm lutando para conseguir continuar os seus estudos na universidade. Ou seja, a alternância surgiu a partir de pressões e mobilizações de camponeses contra o sistema educacional francês de meados do século passado que não atendia a realidade do campo. No caso brasileiro, não é diferente.

Nesse dia, os alunos presentes eram aproximadamente 30 (trinta), e a maioria me disse que tinha terminado a história por completo no tempo comunidade. Alguns me mostraram a história finalizada e outros me disseram que iam trazer na próxima aula do experimento, a história terminada. Numa análise inicial, fiquei surpreso com os trabalhos, pois estavam muito bem feitos e produzidos. Além disso, constatei que a maioria fez em formato de revista de HQ e encadernaram o trabalho para apresentar à turma, ao final do experimento.

No entanto, alguns alunos ainda me procuraram para tirar alguma dúvida referente aos trabalhos, como, por exemplo, a respeito da produção dos balões e disposições dos quadros nas

páginas das histórias em quadrinhos criadas por eles. Observei ainda que os jovens e adultos iam melhorando os desenhos e fazendo pequenos retoques em suas histórias, para que pudessem entregá-las prontas na próxima etapa do experimento.

Na aula do dia 18 de janeiro de 2017 os alunos continuaram a finalização dos trabalhos de HQ. Presenciei que muitos já haviam terminado anteriormente as suas histórias e que a maioria gostou de ter feito os trabalhos, principalmente aqueles que alegaram, no início do experimento, que não conseguiriam desenvolvê-los no tempo universidade e no tempo comunidade. Estava evidente nos textos e desenhos feitos o esforço e dedicação dos alunos jovens e adultos da Educação do Campo em desenvolver os trabalhos no Experimento Didático-Formativo.

Vale ressaltar que nesse dia o objetivo era de, além de dar oportunidade aos que não conseguiram terminar as histórias nas aulas experimentais anteriores de concluí-las, analisar as histórias em quadrinhos produzidas pelos estudantes jovens e adultos, a partir de questionamentos e problematizações sobre as histórias criadas. Ademais, busquei compreender se o jovem e o adulto haviam desenvolvido autonomia e autocontrole no percurso do experimento, o que ficou evidente para mim como algo positivo.

Assim, ao serem questionados quais as sensações e experiências adquiridas ao longo desse experimento, o que aprenderam, bem como as dificuldades encontradas (1° Ação da 9° Tarefa de Estudo), muitos alegaram que gostaram de vivenciar o experimento desenvolvido ao longo da disciplina de História em

Quadrinhos e dos trabalhos desenvolvidos, pois além de considerarem um enorme desafio, perceberam que foram capazes de superá-lo, ao produzirem os textos e desenhos das histórias. Alguns alunos se mostraram surpresos e felizes com as histórias feitas, por terem identificado que conseguiram fazer os desenhos que, a princípio, pareciam impossíveis para a maioria deles, o que de fato, me permite afirmar que a criação do signo visual (desenho) foi a maior dificuldade encontrada na produção das histórias em quadrinhos feitas pelos estudantes da Educação do Campo durante todo o Experimento Didático-Formativo.

A partir das histórias produzidas pelos jovens e adultos da Educação do Campo é possível concluir que foi a partir das tarefas de estudo e das situações-problema trabalhadas ao longo do experimento, como a criação dos desenhos e dos textos escritos e dos questionamentos problematizados ao longo dessas aulas, que eles conseguiram desenvolver o seu pensamento na totalidade, indo do abstrato ao concreto. A esse respeito, me refiro ao pensamento dialético, pois os estudantes captaram a realidade por meio da abstração, que o fizeram compreender a essência do fenômeno, e não somente a aparência (superficial).

Nessa análise, afirmo que é possível descobrir essa essência, ao superar (negar) a aparência. Sob essa diretriz, ao desenvolverem o pensamento do simples ao complexo (geral para o particular), formaram também a sua consciência do real, que lhes permitiu terem maior autonomia e autocontrole na produção das histórias em quadrinhos, enquanto meio de representação e modificação da realidade deles.

Para encaminhar o fim dessa tarefa de estudo, solicitei que cada aluno apresentasse oralmente a sua história criada e explicasse como a construiu, bem como as dificuldades encontradas entre outras informações pertinentes para a avaliação. Foi um momento marcante no experimento e para a pesquisa, pois foi possível notar neles uma expressão de alegria e de dever cumprido, pelo fato de conseguirem cumprir uma atividade que, a princípio, seria impossível de desenvolver, segundo a maioria deles.

No entanto, quero fazer uma observação a respeito das últimas tarefas de estudo enfatizadas no experimento: essa quantidade de aulas para os jovens e adultos desenharem se justifica pelo fato de, por necessitarem de desenvolver a habilidade para realizar o desenho, o que não significa talento ou perfeição, necessitaram de mais tempo para produzi-lo, da mesma forma que ocorre com a aprendizagem da leitura e da escrita, que requer tempo para o seu desenvolvimento.

Enfim, o Experimento Didático-Formativo se encerrou no dia 19 de janeiro de 2017, com a sua última etapa. Nesse dia, ocorreu a socialização das histórias em quadrinhos produzidas pela turma de Educação do Campo, por meio de uma exposição artística desses trabalhos ocorrida no pátio do campus universitário de Tocantinópolis, da Universidade Federal do Tocantins (1° Ação da 10° Tarefa de Estudo). O objetivo dessa tarefa era proporcionar aos educandos a socialização das histórias, bem como ampliar a compreensão deles acerca da percepção visual das histórias em quadrinhos construídas por eles e que pudesse contribuir para a consolidação dos seus processos de leitura e escrita. Não tenho dúvidas de que esse processo foi fundamental para ampliar,

significativamente o conhecimento cultural e artístico do jovem e do adulto da Educação do Campo.

Os alunos ficaram muito empolgados com a exposição das histórias em quadrinhos realizadas por eles. Muitos relataram que gostariam de ter mais momentos como os oportunizados pelo experimento, ao me perguntarem se haveria continuação no próximo semestre. Pude notar em suas expressões faciais a satisfação de terem feito os trabalhos, mesmo apesar das dificuldades encontradas ao longo do caminho. Nas próprias entrevistas concedidas pelos estudantes, isso ficou evidente.

É fundamental destacar que a maioria da turma de Educação do Campo entregou as HQs encadernadas e disse que faria outras histórias em quadrinhos em novas oportunidades, inclusive, quando se formasse e atuasse em escolas do campo, pois todos aprenderam a fazer uma HQ. Isso é bem pertinente, pois por ser um curso de licenciatura que forma professores para atuar nas escolas de Educação Básica do campo, é importante que tenham condições de desenvolver atividades interessantes com os estudantes, que promovam o seu desenvolvimento pleno.

Quero enfatizar que os signos visuais e verbais trabalhados nas histórias em quadrinhos pelos educandos os ajudaram a desenvolver o pensamento. Nessa análise, é possível concluir que produziram conceitos e não mais representações, uma vez que o conceito surge como "atividade mental por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações [...]" (DAVÍDOV, 1988, p. 128). Dito de outra forma, o jovem e o adulto da Educação do Campo reproduziram mentalmente o

conteúdo, e isso levou-os a compreender e a explicar o objeto, entendendo a sua essência.

À luz dessas análises, Davídov (1988) destaca que a atividade de estudo, que fundamentou o experimento realizado com a turma de Educação do Campo, é efetivada quando os alunos desenvolvem as ações correspondentes por meio de tarefas. Durante o desenvolvimento dessa atividade, além de assimilar conhecimentos teóricos, os alunos formaram a consciência e o pensamento teórico, se tornando mais autônomos, isto é, adquiriram gradualmente, a capacidade de aprender sem a ajuda do professor, como ocorreu na produção das histórias em quadrinhos em determinados momentos do experimento relatado aqui.

No que se refere à avaliação feita por mim ao longo do experimento, posso afirmar que os jovens e adultos conseguiram internalizar os conteúdos, uma vez que os resultados das tarefas propostas correspondiam aos objetivos elencados no experimento, pois deveriam realizá-las sozinhos (após mediação do professor), para que pudessem relacionar o conteúdo trabalhado com os objetivos da tarefa. Isso possibilitou que eles fizessem correções e melhorias nos textos produzidos por eles e também nos desenhos. Com efeito, amadureceram as suas funções psíquicas superiores a partir da atividade de estudo construída. Para isso, procurei observar as ações ocorridas nas etapas do experimento, nas gravações em vídeos feitas nessas aulas experimentais, além dos questionamentos produzidos entre professor (eu, na condição de pesquisador) e alunos no decorrer dessas tarefas.

Por um lado, propus revisar o Experimento Didático-Formativo, ao utilizar as histórias em quadrinhos como núcleo da

atividade de estudo realizada. É uma característica importante do pensamento dialético, pois revisar ou reformular métodos, bem como questionar a própria ciência, é uma forma de romper com o paradigma científico tradicional e positivista que se baseia em verdades únicas e verdadeiras. Assim, ao utilizar da arte para construir o experimento, busquei mostrar que por meio dela e da criatividade desenvolvida pelos jovens e adultos camponeses, é possível transformar a realidade na qual eles se inserem e, a partir dela, produzir conhecimento.

Da mesma maneira, a arte, por ser criação essencialmente humana e trabalho, possibilita uma aprendizagem criativa e revolucionária que, ao transformar a natureza e por ela ser transformada, produz conhecimento e concede à aprendizagem um caráter criativo. Com efeito, nesta pesquisa de doutorado, não entendo o Experimento Didático-Formativo como um método obsoleto, ao contrário, por ter um caráter criador, teve na atividade de estudo um meio para que o jovem e o adulto da Educação do Campo chegassem ao pensamento teórico. Dito de outra forma, o experimento promoveu a criatividade e, essa, por sua vez, é essencial na formação de conceitos.

As atividades criativas propostas aos alunos jovens e adultos camponeses via história em quadrinhos possibilitaram a eles lidar com a habilidade do desenho que foi, além de desafiador, motivador para a maioria significativa deles, que se sentiram desafiados em conseguir realizar o desenho de suas histórias e contar ao mundo, visualmente, como é a realidade camponesa deles. Contudo, isso só foi possível devido à resolução das situações-problema propostas ao longo do experimento.

É possível identificar ainda nas falas dos educandos no decorrer do experimento como a formação de conceitos se desenvolveu. Embora tenham, a princípio, partido dos conceitos espontâneos, conseguiu, a maioria, analisar, abstrair e generalizar o objeto estudado, desenvolvendo o pensamento teórico. Esse processo mental os levou a internalizarem os conteúdos trabalhados. Portanto, é possível afirmar que a atividade de estudo se efetivou no desenvolvimento das tarefas de estudo no decorrer do Experimento Didático-Formativo.

Não posso deixar de mencionar o papel da didática no experimento, que me possibilitou organizar o processo do ensino desenvolvido com a turma de Educação do Campo. Com a investigação realizada e de acordo com o pressuposto da didática desenvolvimental baseada na teoria Histórico-Cultural e da tese de Vigotski de que o bom ensino é aquele que impulsiona o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do indivíduo, é possível corroborar essa sua tese de que o ensino é bom quando se adianta ao desenvolvimento, a partir da experiência realizada na Educação do Campo. Mas, para isso, foi necessário que o ensino amadurecesse as novas formações psicológicas superiores que surgiram nos jovens e adultos camponeses durante a realização da atividade de estudo.

5.2 Os textos das histórias produzidas pelos jovens e adultos camponeses

Ao iniciar o Experimento Didático-Formativo com os estudantes jovens e adultos, eu havia deixado claro no planejamento de ensino que em um determinado momento das tarefas de

estudo, seria iniciada a produção textual das histórias. Esse momento ocorreria logo após os conteúdos de leitura e escrita terem sido trabalhados com os estudantes, sempre tentando seguir do abstrato ao concreto, isto é, numa perspectiva dialética e não tradicional, como ocorre na educação atual, enfatizado anteriormente neste capítulo.

Diante disso, me questionava: como posso trabalhar essas ações (ler e escrever) de forma que os sujeitos jovens e adultos se tornem, enquanto sujeitos históricos, conscientes de suas realidades? Como criar necessidades e motivá-los no processo de maturação das formações mentais para que desenvolvam a percepção visual e estética? Como fazer para que avancem na aprendizagem de signos verbais e visuais via história em quadrinhos? Foram algumas dessas questões que me motivou a trabalhar com as HQs enquanto núcleo nesta investigação, pois entendo que essa linguagem consegue ser um meio eficiente para motivar esses alunos nesse processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, por aliar os signos visuais e verbais na consolidação desse processo.

É importante assinalar que os processos de leitura e escrita desenvolvidos ao longo do Experimento Didático-Formativo se constituíram de diferentes experiências de vida dos jovens e adultos camponeses, registradas por meio da arte. Essas histórias se desenvolveram nesse experimento no decorrer do tempo universidade e tempo comunidade e, na medida em que os conteúdos avançaram, as histórias tomaram forma e se enriqueceram de mais signos verbais e não verbais, devido ao

amadurecimento das funções psicológicas superiores desses educandos no decorrer desse processo.

No entanto, antes de iniciar as análises dos textos verbais, quero fazer uma observação: os textos aqui socializados, produzidos pelos jovens e adultos da Educação do Campo durante o experimento, são apresentados nas formas manuscrita e digitada. A razão por optar por essas duas formas se justifica pelo fato de entender que nem todas as pessoas (leitores, pesquisadores e outros interessados) podem conseguir compreender a escrita do educando, o que pode levá-los a desinteressarem pela leitura e análise. Ressalto ainda que foi preservada, no texto digitado, a originalidade de cada texto escrito pelos jovens e adultos, incluindo erros gramaticais, de pontuação entre outros, para não descaracterizar os sujeitos desta pesquisa. Dessa maneira, entendo que essa forma de apresentação não atrapalha nem desqualifica os textos aqui socializados e analisados; ao contrário, contribui para que seja mais bem visualizado pelo leitor.

Logo abaixo, trago o texto da aluna L3, camponesa do Projeto de Assentamento Água Branca, interior do Estado do Tocantins:

Quadro 1 – Texto da história em quadrinhos da aluna L3.

Caminho da escola no campo Daniel morador do Capão do Boi, acorda as 4:30 da manhã, caminha três quilometros ate o ponto do onibus. O mesmo passa as 6:00 horas da manha, percorre 55 km chegando as 7:15 da manhã na agrovila do pé de piqui no projeto de assentamento Agua Branca. Estuda por quatro horas, saindo as 11:15 da escola chegando no ponto por volta de 12:30 para novamente caminha seus três quilometros para emfim as 13:00 chega almoçar.	Caminho da escola no campo Daniel morador do Capão do Boi, acorda as 4:30 da manhã, caminha três quilômetros ate o ponto do onibus. O mesmo passa as 6:00 horas da manha, percorre 55km chegando as 07:15 da manhã na agrovila do pé de piqui no projeto de assentamento Agua Branca. Estuda por quatro horas, saindo as 11:15 da escola chegando no ponto por volta de 12:30 para novamente caminha seus três quilometros para emfim as 13:00 chega almoçar.

Fonte: Elaborado pela aluna L3. (2016).

A história relatada pela aluna L3 desvela a realidade da maioria dos jovens e adultos camponeses que frequentam a universidade: acordar de madrugada, caminhar alguns quilômetros para pegar o ônibus mais próximo (quando tem) para chegaram à instituição (geralmente atrasados). Após o fim das aulas, retornam a suas casas fazendo o mesmo trajeto.

Essa dificuldade para se locomover até a universidade para estudar e que atinge uma boa parte dos estudantes jovens e adultos do campo é um dos motivos de desistência deles pelos estudos. Muitos alunos do curso, além de serem trabalhadores do campo, têm que ajudar nos afazeres domésticos e cuidar da família. Além disso, ao chegarem à universidade, nem sempre encontram espaço com boa infraestrutura, além de se depararem com a falta de materiais didáticos, como, por exemplo, os materiais referentes às disciplinas de artes no curso, como tintas, pincéis, diferentes tipos de papéis entre outros.

No caso em questão, os estudantes que participaram do experimento não tiveram acesso aos laboratórios de artes (Artes Visuais e Música, respectivamente) do curso de Educação do Campo, do campus universitário de Tocantinópolis, pois na época, esses laboratórios só existiam no papel. No entanto, passados 2 (dois) anos, os laboratórios existem, porém, especificamente no de Artes Visuais, ainda faltam equipamentos e materiais didáticos para equipá-lo e iniciá-lo efetivamente.

Pela análise feita, entendo que os jovens e os adultos do campo não devem ter os seus direitos de estudar e permanecer, com dignidade e qualidade, negados por escolas ou universidades, pois deixariam de desenvolver o seu pensamento crítico, histórico e político. É na universidade que aquele aluno indígena, quilombola, assentado pela Reforma Agrária, quebradeiras de coco, ribeirinhos, atingidos por barragens entre tantos outros camponeses, fazem valer os seus direitos de poderem cursar uma educação pública, gratuita e com qualidade, que há muito tempo na história brasileira, foi mais reservada às elites desse país. Diante disso, frequentar e permanecer na universidade, além de ser extramente vitorioso para eles, é uma forma de se humanizarem, se reconstituírem enquanto sujeitos históricos e de lutarem por um ensino que é de direito deles também.

Ou seja, há uma contradição entre o que é posto no discurso do poder público e na legislação brasileira a respeito do direito e o acesso à educação, com o que é feito na prática, dado o descaso desse poder público em ofertar uma educação com qualidade e condições de acesso e permanência desse estudante na universidade. Daí a importância de investir mais nas Licenciaturas

em Educação do Campo – LEDOC no país, para que possam formar mais professores e professoras para atuarem nas escolas do campo e que possam lutar contra as mazelas que a sociedade lhes impõe. As LEDOC qualificam os diversos jovens e adultos camponeses para que atuem nas inúmeras escolas de Educação Básica localizadas no meio rural brasileiro.

Dito com outras palavras, a própria relação entre capital e trabalho ajuda a produzir essas contradições na sociedade, reveladas nas muitas histórias que esses jovens e adultos camponeses relataram nesta pesquisa.

Na história desenvolvida pela aluna R2 da comunidade quilombola de Cocalinho, em Santa Fé do Araguaia-TO, ela mostra um pouco do quão difícil é a realidade do jovem e do adulto camponeses:

Quadro 2 – Texto da história em quadrinhos da aluna R2.

Texto da História em Quadrinhos
Título: A menina da mochila de saco de arroz
Autor(a): [illegible]
Data: 26/08/2016

Em um pequeno povoado morava uma
menina chamada [illegible] Todos os dias a me-
nina ia a escola, com seus materiais co-
las dentro de um saquinho de arroz amarra-
do com um pedaço de cordão, sempre quan-
do chegava da escola [illegible] pedia uma nova
mochila seu pai mais sempre recebia a
mesma resposta
[illegible]: papai você me dar uma mochila
nova para me leva meu caderno.
Pai: filha papai não tem dinheiro agora
mais um dia eu prometo lhe dá.
[illegible]: tudo bem papai.
A menina meio que conformada aquodecia
pois percebia que seus pais não tinha
condições de compra sua mochila, conforma-
da pois sabia que toda semana podia troca
de saquinho pois em sua escola tinha disputa
de saquinhos de arroz mais respeitados todos

seus colegas tinha o saquinho de arroz como
mochila.
um certo dia ███ chega da escola seu
pai a chama.
Pai: ███ venha cá filha
███: sim papai
então ele á entrega uma sacola com
um objeto dentro. então a menina ver seu
desejo realizado uma linda mochila de
cor vermelha. ███ ficou tão feliz que
não conseguia se conter de tanta felicidade.
na manhã seguinte ███ vai a escola
com sua linda mochila vermelha. todos
seus colegas pede para ver, daí ███
percebe que seus colegas continua com
seus saquinhos de arroz e sente-se triste
por ver que somente ela tinha uma
mochila de verdade. ela percebe que
sua tão sonhada mochila não era mais importa
nte. porque apenas ela com uma mochila.
No dia seguinte ███ chega a escola
sem sua mochila nova e continua
com seus materiais no saquinho de arroz
deixando de lado sua linda mochila.
alguns tempos depois a escola do
povoado através de um benefício
municipal ganha uma verba
para compra uniformes
completos para os alunos, roupas,
caderno, lápis borracha e mochila.
Aparti daí todos deixaram de usar
o saco plástico de arroz e passaram a
levar seus materiais escolar em suas
mochilas novas.
Essa é uma história real que acon
teceu na comunidade Quilombola de
Cocalinho-TO. Na escola municipal
Emanuel.
Eu ███ sou eu. e essa história
é minha.

A menina da mochila de saco de arroz

Em um pequeno povoado morava uma menina chamada R2[78]. Todos os dias a menina ia a escola, com seus materiais escolares dentro de um saquinho de arroz amarrado com um pedaço de cordão, sempre quando chegava a escola pedia uma nova mochila, mais sempre recebia a mesma resposta.
R2: papai você me dar uma mochila nova para me leva meu caderno.
Pai: filha papai não tem dinheiro agora mais um dia eu prometo lhe dá.

[78] O nome da aluna foi modificado com o objetivo de preservar o seu anonimato.

R2: tudo bem papai.
A menina meio que conformada agradecia pois percebia que seus pais não tinha condições de compra sua mochila, conformada pois sabia que toda semana podia troca de saquinho, pois em sua escola tinha disputa de saquinhos de arroz mais enfeitados, todos seus colegas tinha o saquinho de arroz como mochila.
Um certo dia R2 chega da escola seu pai a chama.
Pai: R2 venha cá filha
R2: sim papai
Então ele á entrega uma sacola com um objeto dentro. então a menina tem seu desejo realizado uma linda mochila de cor vermelha. R2 ficou tão feliz que não conseguia se conter de tanta felicidade.
Na manhã seguinte R2 vai a escola com sua linda mochila vermelha. todos seus colegas pede para ver, dai R2 percebe que seus colegas continua com seus saquinhos de arroz e sente-se triste por ver que somente ela tinha uma mochila de verdade. ela percebe que sua tão sonhada mochila não era mais importante, porque apenas ela com uma mochila.
No dia seguinte R2 chega a escola sem sua mochila nova e continua com seus materiais no saquinho de arroz deixando de lado sua linda mochila. alguns tempos depois a escola do povoado através de um beneficio municipal ganha uma verba para compra uniformes completos para os alunos, roupas, caderno, lápis borracha e mochila. Aparti dai todos deixaram de usa o saco plástico de arroz e passaram a levar seus materiais escolar em suas mochilas novas.
Essa é uma história real que aconteceu na comunidade Quilombola de Cocalinho-TO.
Na escola municipal Emanuel.
E R2 sou seu. e essa história é minha.

Fonte: Elaborado pela aluna R2. (2016).

Como se observa, o contexto sociocultural da estudante reflete as condições socioculturais a que os estudantes camponeses estão submetidos. Além disso, a estudante relata uma história real, vivida por ela enquanto frequentava a escola, pautada por muita dificuldade e desafios, que por serem inúmeros, não a fizeram desistir de seus estudos, ao contrário do que ocorre com a maioria de jovens camponeses.

É possível constatar ainda na história contada pela aluna quilombola que as histórias em quadrinhos lhe possibilitaram revelar a sua vida no campo, as contradições existentes, a compreender as ações que ocorrem no seu meio social e cultural, as suas condições de vida e humanas, que não estão desconectadas das relações sociais estabelecidas entre ela e as pessoas do seu convívio.

Nesse sentido, para que seja possível refletir e compreender essa realidade, é necessário interpretá-la, para que seja possível intervir e transformá-la. Foi o que a aluna R2 fez, ao materializar a sua realidade nas histórias em quadrinhos, revelando a sua essência. Contudo, essa totalidade revelada pela realidade dessa estudante só foi possível compreendê-la a partir das suas contradições, pois mostrou em sua história que o camponês, desde muito cedo, se depara com as intempéries da vida, como a falta de lugar para morar, luta constante pela Reforma Agrária, sem condições adequadas para estudar, somados a uma escola do campo que, geralmente, é bem precária e tradicional. Esses problemas que, na verdade, são construídos pela sociedade, entendem que esse sujeito do campo não tem o direito de trabalhar, estudar e permanecer no lugar que ele escolheu para construir a sua vida, como também compreendem que esse sujeito não deve participar das decisões de seu país, negando aquilo que é seu por direito.

A sua atuação na história, bem como a sua cultura e identidade são cessadas por aqueles que compreendem que a educação não precisa ouvir as suas vozes, pessoas essas que tanto contribuem para o crescimento do país. A sociedade esquece ou nega que são os camponeses que plantam, cultivam e colhem os alimentos que abastecem a população brasileira e, isso, para o

capitalismo que só pensa em gerar lucros para si próprio, não mostra. É preciso enfrentar a forma como a educação é posta aos povos do campo pelas classes dominantes, pois não se pode jogar fora ou perder as conquistas e avanços da Educação do Campo conseguidos nos últimos anos por aqueles que lutam por uma educação de qualidade e que seja adequada à realidade camponesa.

Nesse sentido, defender a escola do campo é compreender que a criança, o jovem, o adulto e o idoso vivem e estudam no campo; portanto, não precisam se deslocarem obrigatoriamente até a cidade para estudarem. No entanto, é importante deixar claro a eles que há problemas tanto na cidade quanto no meio rural, mas que precisam entender que esses problemas podem e precisam ser enfrentados e superados.

É importante que a escola do campo seja um projeto voltado à realidade rural, evitando reproduzir a "urbanidade" que, na verdade, não faz parte da sua cultura e tradição. Para isso, a escola do campo precisa trabalhar com conteúdos voltados ao campo, com metodologias adequadas e que tenha a alternância como o seu alicerce.

É importante assinalar que a escola e a universidade são exclusivas no momento que negam os direitos desses educandos de acessar e permanecer nelas, quando não consideram a realidade deles, quando impõem conhecimentos ditos como "verdadeiros" e que não respeitam as especificidades e saberes de seu alunado.

Por outro lado, um aspecto bastante presente no campo e ressaltado por uma das histórias produzidas mostra o quanto esse espaço é permeado de lutas e disputas. Falo da história do aluno

A5, intitulada "Destruição da Floresta", que descreve como o agronegócio ainda influencia na política agrícola e educacional do país. É importante ressaltar que a sua história foi construída segundo as suas experiências de vida com o campo, como militante dos movimentos sociais:

Quadro 3 – Texto da história em quadrinhos do aluno A5.

Texto da História em Quadrinhos

Título: Destruição da Floresta

Autor(a): [illegible]

Data: 27/08/2016

Laura- AAAAAAH!!

Laura- Mas que é isto Francisco! que está acontecendo aqui?

Francisco- É o trator Laura derrubando a floresta para o plantio de soja!

Trator -> Bla, bla, bla, bla!

Francisco- Laura é o resultado da política agrícola adotada pelos nossos governantes!

Laura- não pode ser Francisco, como pode uma floresta tão bonita ser arrancada para o plantio de soja!

Laura pensando- Meu Deus!!

Francisco- Laura é assim, que os grandes fazendeiros ligados ao agronegócio e ao grande capital fazem.

Francisco- Destruem toda a floresta sem piedade

Laura- Francisco o que vai acontecer agora com o rio! que nasce lá dentro da floresta? que está sendo arrancada e que passa lá no nosso assentamento!!

Francisco- O único propósito destes grande
fazendeiro é o lucro cada vez maior, e por
isso não respeitam o meio ambiente.
Francisco- E por isso Laura duas coisas
podem acontecer com o rio ele vai secar ou
assorear por conta do desmatamento!
Laura- Quedizer Francisco que não vamos mós
poder banhar mais no rio?
Francisco- Infelismente Laura não vamos mó
poder banhar no rio não!
Francisco- Porque eles plantam com venenos!
e quando chove as enchorros, levam os resid
dos venenos para dentro do rio Laura!
Francisco- O único propósito destes grande
fazendeiros é o laucro cada vez maior, e
por isso não respeitam o meio ambiente.
Laura- Nesse sentido transformaram numa
agricultura não sustentável, pois vam degradan
as condições da natureza, do solo, das águas,
envenenando os rios e eliminando todas as
formas de vida! Não é mesmo Francisco!
Francisco- E o pior Laura as sementes que eles
plantam são trângenicas sementes "inventadas"
nos laboratórios, para que produzam somente
se utilizar venenos nelas! Fim

Destruição da floresta

Laura – aaaaaah!!
Laura – Mas o que é isto Francisco! que está acontecendo aqui?
Francisco – É o trator Laura derrubando a floresta para o plantio de soja!
Trator – Bla, bla, bla, bla!
Francisco – Laura é o resultado da política agrícola adotada pelos nossos governantes!
Laura – não pode ser Francisco, como pode uma floresta tão bonita ser arrancada para o plantio de sojá!
Laura pensando – Meu Deus!!
Francisco – Laura é assim, que os grandes fazendeiros ligados ao agronegócio e ao grande capital fazem.
Francisco – Destroem toda a floresta sem piedade!
Laura – Francisco o que vai acontecer agora com o rio! que nasce lá dentro da floresta? que está sendo arrancada e que passar lá no nosso assentamento?
Francisco – O único propósito desses grandes fazendeiro é o lucro cada vez maior, e por isso não respeitam o meio ambiente.
Francisco – por isso Laura duas coisas podem acontecer com o rio, ele vai secar ou assorear por conta do desmatamento!

Laura – quedizer Francisco que não vamos más poder banhar mas no rio? Francisco – Porque eles plantam com venenos! e quando chove as enchorrar, levam os resíduo dos venenos para dentro do rio Laura! Francisco – O único propósito desses grandes fazendeiros é o lucro cada vez maior, e por isso não respeitam o meio ambiente. Laura – Nesse sentido transformaram numa agricultura não sustentável, pois usam degradando as condições da natureza, do solo, das águas, envenenando os rios e eliminando todas as formas de vida! Não é mesmo Francisco! Francisco – E o pior Laura as sementes que eles plantam são transgênicas sementes "Inventada" nos laboratórios, para que produzam somente se utilizar venenos nelas! Fim

Fonte: Elaborado pelo aluno A5. (2016).

A história do aluno A5 demonstra a realidade do camponês que é modificada duramente pelos interesses do capital. Muitos povos do campo trabalham em lavouras, em jornadas extensas ao longo do dia, para plantarem e colherem alimentos que chegam às mesas das pessoas e também para a sua sobrevivência. Além disso, terra aqui é entendida não apenas como solo, mas território, lugar de vida, de trabalho, de estudo, moradia e produção de alimento, mas de conflitos também. Não deve ser tratada ou considerada como mera mercadoria para o agronegócio que, para lucrar e gerar capital, destrói inúmeros rios, vegetações e polui o meio ambiente, com a justificativa de que promove o crescimento econômico do país com a exportação de produtos. Com isso, questiono: elevar a economia do país e fazê-lo crescer, implica destruir terras de agricultores familiares? Expulsar índios e quilombolas de suas comunidades? Exterminar essas populações em conflitos, geralmente, violentos e cada vez mais presentes no campo brasileiro? Como o ocorrido na região do Bico do Papagaio, em Tocantins na década de 1980? É na terra que o camponês constrói

as suas relações sociais e de produção, onde se constitui como sujeito histórico.

É importante ainda ressaltar nessa análise, a aprovação pela Câmara dos Deputados em 2018 do Projeto de Lei nº. 6.299/2002, conhecida como a "PL do Veneno" que representa, na verdade, maior flexibilidade no uso de agrotóxicos nas plantações no Brasil. Em outras palavras, caso esse projeto seja sancionado pela presidência da república, haverá maior quantidade de veneno nos alimentos que abastecem as casas da população brasileira, o que pode resultar, dentre outros problemas, o aparecimento de inúmeras doenças como o câncer, provocadas por esses agrotóxicos. Não há dúvidas de que, na história contada pelo aluno A5, ao mostrar o conflito presente no campo brasileiro, de que é mais um golpe do agronegócio contra o povo brasileiro, principalmente aqueles que vivem no campo.

A Educação do Campo nasceu como uma mobilização dos movimentos sociais contra a lógica capitalista que via o campo como lugar de negócio, que expulsa as pessoas que ali vivem, estudam e trabalham, afirmando que esse espaço não precisa de educação, mas de lucro e mercadoria. É por isso que esse novo modelo de educação surgiu, para lutar contra uma lógica que não era dela, que negava os seus direitos, saberes, conhecimentos, culturas e identidades de um povo que só quer lutar por aquilo que é dele e de direito. Com efeito, a Educação do Campo luta por uma educação emancipadora e humanizadora, uma vez que o campo é um espaço de lutas, de contradição e de poder. Nessa análise, é possível afirmar que os jovens e adultos do campo querem continuar sendo agricultores e lutar pela terra e Reforma

Agrária, pois necessitam de melhores condições de vida e trabalho no campo.

No entanto, outra história merece ser analisada nesta pesquisa: a aluna C5, de 41 anos e moradora de um Projeto de Assentamento no Estado do Maranhão, produziu um texto que relata um acontecimento real ocorrido em sua comunidade, envolvendo a leitura e a escrita. Em sua história, mostra que é possível, a partir da linguagem visual, um analfabeto se comunicar com objetos de sua realidade. No entanto, para que essa comunicação aconteça, é preciso que o seu pensamento se desenvolva, para que possa compreendê-la, atribuindo-lhe significado, como foi o caso dos personagens Ana Joaquina e João.

Quadro 4 – Texto da história em quadrinhos da aluna C5.

Texto da História em Quadrinhos
Título: O camponês que não sabia ler.
Autor(a):
Data: 27/08/2016

Seu João um homem de mais ou menos 55 ano, casado e pai de um filho de nove anos de idade, ambos moravam em um assentamento que fica a 22 km da cidade.

Um certo dia por consequência do destino, Ana Joaquina, a esposa de seu João adoeceu. Ele muito preocupado com Ana, procurou ajuda médica e ela foi muito bem atendida pelos médicos. Durante muito tempo, Ana Joaquina foi acompanhada pelos médicos, enfermeiros e agente de saúde em sua própria residência, pois seu caso era muito grave. No entanto, quando Ana teve uma pequena melhora os médicos pararam de visitá-la, mas continuou com o tratamento e receitou muitos medicamentos que Ana precisaria para seu tratamento.

Eis aí uma grande preocupação, pois seu João e Ana Joaquina não sabiam ler nada.

ou seja não conseguiem ler as bulas dos remédios, para saber que horas tomar, então ficou na responsabilidade das agentes de saúde, de medicar Ana varias vezes por dia, e durante muito tempo isto aconteceu. Até que um dia Dalila teve uma brilhante idéia! pegou uma caixa de sapato, decorou, e depois dividiu em vários compartimento, e em cada compartimento da caixa ela colocou um tipo de remédio, e sabe como ela fez para seu João entender, o horario de cada medicamento? Pois é, Dalila colocou no compartimento o remédio que Ana Tomava Três vezes ao dia, ela desenhou com [illegible], o sol, um bife e a lua. Pois, o sol representava a manhã, o bife, o meio dia, e a lua representava a noite... E assim, ela colou em cada compartimento o desenho que representa o horário certo de cada medicamento. E o seu João através dos desenhos que Dalila colocou na caixa, conseguiu continuar com o tratamento de Ana sem dificuldade ou confusão, graças a brilhante idéia de Dalila.

O camponês que não sabia ler

Seu João um homem de mais ou menos 55 anos, casado e pai de um filho de nove ano de idade, ambus moravam em um assentamento que fica a 22km da cidade.
Um certo dia por consequêcia do destino, Ana Joaquina, a esposa de seu João adoeceu. Ele muito preocupado com Ana, procurou ajuda médica e ela foi muito bem atendida pelos médicos. Durante muito tempo, Ana Joaquina foi acompanhada pelos médicos, enfermeira, e agente de saude, em sua propria residência, pois seu caso era muito grave. No entanto, quando Ana teve uma pequena melhora os médicos pararam de visitá-la, mais continuou com o tratamento e receitou muitos medicamento que Ana precisaria para seu tratamento.
Eis ai uma grande preocupação, pois seu João e Ana Joaquina não sabiam ler nada ou seja não conseguiam ler as bulas dos remédios, para saber que horas tomar, então ficou na responsabilidade das agentes de saúde, de medicar Ana varias vezes por dia, e durante muito tempo isto aconteceu. Até que um dia Dalila teve uma brilhante idéia! pegou uma caixa de

sapatos, decorou, e depois dividiu em vários compartimento, e em cada compartimento da caixa ela colocou um tipo de remédio, e sabe como ela fez para seu João entender, o horário de cada medicamento? Pois é, Dalila colocou no compartimento o remédio que Ana tomava três vezes ao dia, ela desenhou com E.V.A, o sol, um bifé e a lua. Pois, o sol reprezentava a manhã, o bifé, o meio dia, e a lua representava a noite... E assim, ela colou em cada compartimento o desenho que representa o horário certo de cada medicamento. E o seu João através dos desenhos que Dalila colocou na caixa, conseguiu contnuar com o tratamento de Ana sem dificuldade ou confusão, graças a brilhante idéia de Dalila.

Fonte: Elaborado pela aluna C5. (2016).

Na história da aluna C5 é possível observar a contribuição dos signos visuais para a compreensão da realidade de dois camponeses analfabetos. Como não sabiam ler e escrever, duas importantes ações linguísticas, necessitavam aprender uma linguagem que pudessem fazê-los comunicar com o mundo a sua volta e, foi com a internalização desses signos, que conseguiram efetivar esse processo. Mas, para isso, foi preciso que a personagem Dalila fizesse as representações dos objetos (remédios) para que, relacionadas às práticas sociais que estabelecem e as suas experiências de vida, pudessem desenvolver os seus pensamentos.

A esse respeito, Davídov (1988, p. 111) traz uma pertinente contribuição: é por meio da comparação e separação das propriedades dos objetos, que se orienta a compreensão, visando dar-lhe algum conceito. É a partir disso que é possível diferenciar os objetos. Para o autor, essa generalização orienta o início da produção do conhecimento, uma vez que essa ideia se refere ao pensamento empírico que tem como principal objetivo classificar

os objetos a partir da abstração (conceito). Assim, "se o princípio do entendimento consiste na identidade abstrata, na unidade formal, em troca, o princípio da dialética, da razão é a identidade concreta como unidade das diferentes definições [...]". Ou seja, a definição pode mudar, caso se desenvolva.

Dito de outra forma, após os dois camponeses terem internalizado os conceitos, relacionaram-nos com a situação da realidade deles (necessidade de tomar remédio) na qual os conceitos estavam na forma concreta. Embora tanto o abstrato quanto o concreto se complementam dialeticamente, apenas o conhecimento empírico não é suficiente para que eles cheguem ao pensamento teórico.

Nesse raciocínio, na medida em que tomam consciência de que são analfabetos, se colocam como importantes sujeitos que reivindicam acesso, permanência e condições adequadas para frequentar a escola, para que possam, enfim, aprender a ler e a escrever e a fazer uso das linguagens verbal, visual e oral para atender as suas necessidades. Desse modo, com a apropriação desses signos, eles podem modificar e interferir de forma crítica na sua realidade.

Vale destacar que uma personagem teve papel fundamental nessa história: Dalila, por ser a mediadora no processo de leitura realizada por Ana e João, ao agir como o indivíduo mais experiente que ensinou os menos experientes, ao atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP deles. A respeito disso, a teoria Histórico-Cultural entende que é na interação com os indivíduos mais experientes que o indivíduo internaliza e se apropria da linguagem, fundamental para que possa desenvolver as funções

psicológicas superiores. Nesse caso, assimilaram os signos visuais a partir do movimento de pensamento realizado, com o auxílio da personagem Dalila, protagonista da história.

Essa análise permite afirmar que, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é necessária a participação de um indivíduo (mediador) mais experiente que o indivíduo que desenvolve essa atividade, pois é importante esse sujeito aprender com a experiência do outro. Um exemplo básico foi o que ocorreu nessa história da aluna, quando a personagem Dalila foi a pessoa mais experiente para ensinar os dois camponeses analfabetos menos experientes. Além disso, o contexto social, cultural e histórico no qual o indivíduo se insere é a base para o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores. Ou seja, essas funções se desenvolvem a partir das relações sociais, de signos e outras ferramentas que os humanos criam para determinados fins e as utilizam para satisfazer as suas necessidades.

Ao considerar a diversidade das histórias produzidas pelos discentes da Educação do Campo, há também que se destacar aquelas que foram frutos da imaginação, sendo algumas fantasiosas, como é o caso do texto produzido pela aluna M2, de 42 anos, socializado em seguida:

Quadro 5 – Texto da história em quadrinhos da aluna M2.

Texto da História em Quadrinhos

Título: A formiga triste

Autor(a): [illegible]

Data: 27/08/2016

Era uma vez uma formiga muito
triste que caminhava sozinha pela
floresta em busca de um abrigo,
quando de repente encontra com um
tamanduá enorme e faminto. Ao en
contrar-se com a formiga o Tamanduá
foi logo lhe cumprimentar dando-lhe
boas vindas. Quanta honra encon
trar você por aqui! O que faz uma
senhorita andando sozinha nu
ma floresta tão perigosa? A
formiga inocente falou: ando a
procura de abrigo, pois perdi tudo
que eu tinha na última enchente
do riacho gogó da ema. O taman
duá, muito comovido com a triste
história da formiga, convidou
para seu abrigo. A formiga sen

tou-se embaixo de uma árvore e
ficou pensando se aceitava ou não
o convite do tamanduá. Foi aí
que veio na lembrança as histó
rias que sua falecida mãe
contava, que Tamanduá adora
degustar formigas. Ao recordar
essa história a formiga foi lo
go subindo na árvore para se
proteger das garras do taman
duá, que fico só na vontade de
degustá-la.

A formiga triste

Era uma vez uma formiga muito triste que caminhava sozinha pela floresta em busca de um abrigo, quando de repente encontra com um tamanduá enorme e faminto. Ao encontra-se com a formiga o tamanduá foi logo lhe cumprimentar dando-lhe boas vindas. Quanta honra encontrar você por aqui! O que faz uma senhorita andando sozinha numa floresta tão perigosa? A formiga inocente falou: ando a procura de abrigo, pois perdi tudo que eu tinha na última enchente do riacho gogó da ema. O tamanduá, muito comovido com a triste história da formiga, convidou para seu abrigo. A formiga sentou-se embaixo de uma árvore e ficou pensando se aceitava ou não o convite do tamanduá. Foi aí que veio na lembrança as histórias que sua falecida mãe contava, que tamanduá adora degustar formigas. Ao recordar essa história a formiga foi logo subindo na árvore para se proteger das garras do tamanduá, que fico só na vontade de degustá-la.

Fonte: Elaborado pela aluna M2. (2016).

Em seu texto, M2 relata uma história voltada à imaginação para demonstrar, mesmo que de forma fantasiosa, como as emoções afetam as pessoas. Ao utilizar da arte para se comunicar algo, enquanto representação da realidade, a aluna deixa claro que os sentimentos vividos pelo camponês podem encontrar nessa linguagem, meio para expressá-los. Com esse pensamento, Vigotski (2009) assevera que as pessoas expressam os seus estados internos por meio de imagens da fantasia, revelando os seus sentimentos. Desse modo, essas imagens se tornam fragmentos isolados da realidade, ao se relacionarem com as emoções da pessoa. Contudo, embora sejam frutos da imaginação, a história não deixa de estar vinculada à realidade da aluna M2.

Posto isso, Vigotski (2009) ressalta que a fantasia na arte inquieta e contagia o indivíduo, ao provocar emoções que podem ser reais e, inclusive, vivenciadas pelo ser humano, como o sentimento de medo, relatado pela personagem formiga que, por mais que tenha sido fruto da imaginação da autora/aluna M2, se refere a apenas uma das inúmeras emoções sentidas pelos camponeses nos conflitos existentes no campo brasileiro.

Quero dizer que as emoções provocadas pelos desenhos são descargas da imaginação desenvolvida pela aluna que, segundo Vigotski (1998), se formam em movimento expressivos da arte ao contagiá-la com diferentes sentimentos que, inclusive, podem ser tanto bons quanto ruins, baseados na perspectiva da teoria Histórico-Cultural.

Como se verifica na história dessa aluna camponesa, as histórias em quadrinhos lhe possibilitaram que ela superasse a aparência do fenômeno, fundamental para avançar no pensamento e chegar ao concreto pensado. Desse modo, a história dela explica, e não apenas descreve, as ações desenvolvidas na realidade. Com esse movimento, o pseudoconcreto é negado (superado).

A partir dessa análise, quero dizer ainda que a arte dessas histórias, além de ser cultura e conhecimento, humaniza a estudante camponesa, por havia lhe possibilitado modificar e interferir na sua realidade, pois ela, assim como o jovem e o adulto da Educação do Campo, não são entendidos nesta pesquisa como indivíduos fragmentados, desconexos de suas relações sociais e desconsiderados de sua totalidade que os constituem como sujeitos históricos.

Em consonância com essas análises, ressalto na observação da história da aluna C2 a luta pela terra enquanto espaço de vida, trabalho, estudo e de relações sociais, mostrado logo abaixo. Ela relata uma história verídica que ocorreu com a sua família, agora representada pelas histórias em quadrinhos. As dificuldades que ela menciona no decorrer do seu texto são características dos homens, mulheres, crianças, jovens e idosos camponeses: maioria pobre, sem lugar para morar, negros, analfabetos e que saem nas estradas da vida em busca de um lugar para viver e produzir o seu sustento. Ao encontrarem uma terra produtiva para se instalarem, começam a construir as suas vidas.

Quadro 6 – Texto da história em quadrinhos da aluna C2.

Universidade Federal do Tocantins
Campus Tocantinópolis
Departamento de Educação do Campo com Habilitação em Artes e Música
Disciplina de História em Quadrinhos
Professor Gustavo Cunha de Araújo

Texto da História em Quadrinhos
Título: A conquista
Autor(a): [illegible]
Data: 27 / 09 / 2016

Em 10 di Janeiro di 1967, sairam três
camponeses em busca di um lugar adequa-
do para morar e poder criar suas famí-
lias, andaram por vários dias, até que
encontraram o lugar desejado. Os cam-
poneses fizeram seus barracos de pa-
lhas e ali foram reconstruindo suas
vidas. Depois de vários meses que esta-
vam no determinado lugar, um dos
três homens voltou no lugar em que
morava antes, para buscar seus
familiares e os outros dois ficaram.
Depois que muitos anos se passaram,
quando já estavam todos adaptados, o lu-
gar já bem evoluído, com bastante pessoas
morando lá, todos felizes. Chega uns
homens todos trajados, altos e de boa
aparência, dizendo que aqueles pais tinham
que desocupar aquelas terras, pois elas tinha

donos, e eles eram os donos. foi aí que Todos moradores se desespera e se perguntam uns aos outros Para onde vão e o que vai ser da vida deles, então Todos se reuni e falam que não sai, e os homens disseram que eles iam sair Por bem ou Por mal, e foram embora.
No dia seguinte veio um Trator a mando dos homens Para gradiar as terras Próximo os barracos, e um recado, que no outro dia o Trator viria derrubar os barracos. foi aí que homens, mulheres e crianças, Pegaram foices, facões, machados, inchadas e estingadas e colocaram o Tratorista Para correr.
Passado Três dias chega um oficial de justiça com uma intimação a Procura de um dos moradores, que seria o líde daquele Povo e Pediu Para ele assinar a intimação, mas o líde não assinou nada Pediu licencia e saiu, nesta saida ele vai até a cidade, onde encontra um amigo que lhe informa uma Pessoa que Pode lhe ajudar. O líde vai até essa Pessoa, que e um homem e Pedi ajuda,

...ta Toda história Para a Pessoa, e a ...ssoa lhe diz, Para voltar Para sua ...omunidade que no outro dia ele irá lá com um advogado, e assim aconteceu, no outro dia ele chega com o advogado na comunidade e orienta os moradores o que eles devem fazer, e assim fizeram.
Depois de alguns dias os homens ...oltaram e convicente de que os camponê...ses não iriam sair de forma alguma, resolveram negociar com eles, ofereceu uma escola em troca de metade das terras, os camponêses decidiram que era Pouco, então Pediram Também um Posto de Saúde. Os homens aceitaram e fecharam a negociação, e assim os camponêses conseguiram o espaço onde vive até hoje.
Fim.

A conquista

Em 10 de janeiro de 1967, sairam três camponêses em busca de um lugar adquadro para morar e poder criar suas familias, andaram por vários dias até que encontraram o lugar desejado. Os camponêses fizeram seus barracos de palhas e ali foram reconstruindo suas vidas. Depois de vários meses que estavam no determinado lugar, um dos três homens voltou no lugar em que morava antes, para buscar seus familiares e os outros dois ficaram. Depois que muitos anos se passaram, quando já estavam todos adaptados, o lugar já bem evoluido, com bastante pessoas morando lá, todos felizes. Chega uns homens todos trajados, altos e de boa aparência, dizendo que aqueles povos tinham que desocupar aquelas terras, pois elas tinha donos, e eles eram os donos. Foi ai que todos moradores se desespera e se perguntam uns aos outros, para onde vão e o que vai ser da vida deles, então todos se uni e falam que não sai, e os homens disseram que eles iam sair por bem ou por mal, e foram embora.

No dia seguinte veio um trator a mando dos homens para gradiar as terras próximo aos barracos, e um recado, que no outro dia o trator viria derrubar os barracos, foi ai que homens, mulheres e crianças, pegaram foiches, facões, machados e inchadas e espingadas e colocaram o tratorista para correr.

Passado três dias chega um oficial de justiça com uma intimação a procura de um dos moradores, que seria o líde daquele povo e pediu para ele assinar a intimação, más o líde não assinou nada pediu licencia e saiu. Nesta saída ele vai até a cidade, onde encontra um amigo que lhe informa uma pessoa que pode lhe ajudar. O lide vai até essa pessoa, que e um homem e pedi ajuda, conta toda história para a pessoa, e a pessoa lhe diz, para voltar para sua comunidade que no outro dia ele irá lá com um advogado, e assim aconteceu. no outro dia ele chega com o advogado na comunidade e orienta os moradores o que eles devem fazer, e assim fizeram.

Depois de alguns dias os homens voltaram e conciente de que os camponêses não iriam sair de forma alguma, resolveram negociar com eles, ofereceu uma escola em troca de metade das terras, os camponêses decidiram que era pouco, então pediram também um Posto de Saúde. Os homens aceitaram e feicharam a negociação, e assim os camponêses conseguiram o espaço onde vive até hoje.

Fim.

Fonte: Elaborado pela aluna C2. (2016).

No entanto, nesse percurso, surgem os grileiros, pessoas que usam falsas escrituras para se apropriarem de terras de outrem, além dos grandes empresários e fazendeiros que, sob ameaças, expulsam famílias inteiras das terras que ali se encontram, como também índios de diferentes etnias, quilombolas, ribeirinhos entre tantos outros, desmatando a flora brasileira e matando sua fauna, para construir as suas indústrias e criar plantações que abastecem, com os seus lucros, muito mais os bolsos da elite burguesa que as mesas dos brasileiros. É nesse sentido que há tensão no campo: entre aqueles que defendem o campo como espaço de vida e sobrevivência, e aqueles que defendem esse espaço como mercadoria e geradora de lucros para a propriedade privada.

É nesse contexto conturbado que os movimentos sociais, sindicatos e outros setores da sociedade civil se fazem presentes para lutar por avanços para a classe trabalhadora. Enfrentar uma política neoliberal que visa às elites é buscar alternativas reais que possam melhorar a qualidade de vida dos mais afetados: negros, pobres, indígenas, ribeirinhos, assentados entre outros que vivem no campo. Por isso é necessário que os diferentes grupos sociais pressionem, articulem e reivindiquem os seus direitos, para que possam, enfim, exercer efetivamente a sua cidadania.

É necessário salientar ainda o importante papel dos movimentos sociais que lutam a favor de uma educação que atenda efetivamente as necessidades, especificidades, cultura, identidade e saberes do jovem e do adulto do campo, que tentam superar a hegemonia capitalista que cada vez mais enxerga o campo como lugar de produção de capital e de poder, que não precisa da educação para realizar as suas ações. Com esse pensamento, lutar

pelo direito à educação, ao trabalho e à vida são formas do camponês resistir às investidas do agronegócio que avança com tanta força nas terras brasileiras.

Com isso, vencer esse conflito que envolve questões agrárias, revelado nas histórias em quadrinhos socializadas nesta investigação, é lutar por uma educação mais humana, uma vez que a arte possibilitou à aluna C2 desenvolver a sua percepção visual e a imaginação para que ela conseguisse explicar, a partir da interpretação da realidade, as tensões presentes no meio rural brasileiro. Além disso, a história vivenciada por essa estudante contribui para intensificar uma realidade nua e crua: o agravamento das desigualdades sociais, econômicas, étnicas e de gêneros presentes no contexto rural brasileiro.

O campo também é lugar onde se produz cultura e identidade de diferentes povos campesinos, que, por meio da coletividade ali construída entre eles, produzem conhecimento. Essa afirmação é desvelada na história aqui analisada na sequência, a respeito do povoado de origem da educanda N1, localizado no interior do Estado do Tocantins.

Quadro 7 – Texto da história em quadrinhos da aluna N1.

Universidade Federal do Tocantins
Campus Tocantinópolis
Departamento de Educação do Campo com Habilitação em Artes e Música
Disciplina de História em Quadrinhos
Professor Gustavo Cunha de Araújo

Texto da História em Quadrinhos

Título: O jegue que virou "santo"!

Autor(a): [redacted]

Data: 27 / 08 / 16

Em um lugar muito seco e distante, morava uma certa família, que sofria muito por não ter terra para plantar e nem casa própria para morar. Num certo dia o pai disse:

— Vamos sair desta terra mulé? Va-mos procurar um lugar melhor para nossos filhos.

— E vamos para onde marido?

— Arruma as trouxas e os meninos, eu pego o Zico e vamos andar! Não esquece a farofa, pois a viagem é longa.

O pai colocou a cangaia no Zico, pegou a família e saiu a procurar um lugar para plantar e morar.

A família andou por vários dias seguidos, parava só para comer e dormir. Após vários dias de viagem,

O peixe que virou “santo”!

Em um lugar muito seco e distante, morava uma certa família, que sofria muito por não ter terra para plantar e nem casa própria para morar. Num certo dia o pai disse:
- Vamos sair desta terra muié? Vamos procurar um lugar melhor para nossos filhos.
- E vamos para onde marido?
- Arruma as trouxas e os meninos, eu pego o Zeca e vamos andar. Não esquece a farofa, pois a viagem é longa.
O pai colocou a cangaia no Zeca, pegou a família e saiu a procurar um lugar para plantar e morar.
A família andou por vários dias seguidos, parava só para comer e dormir.
Após vários dias de viagem, chegaram em um de terra boa. E o pai disse.
- É aqui o lugar, vamos desapiar as coisas e acampar.
- Será marido? É melhor andar mais. Responde a mulher.
- Muié, eu conheço terra boa, pega os meninos e as trouxas e é aqui que vamos ficar.
A mulher duvidando resmunga.
- Ele pensa que sabe de tudo!
- Muié, muié, eu escutei, se alcame olha aqui tem até um ribeirão para pescar e os meninos banhar, a terra é boa.
Logo no primeiro dia, o pai resolve pescar para almoçar.
- Muié corre, corre, corre peguei um peixe e é grande.
- E é graúdo o bicho. Que peixe é esse?
- É uma traíra, tu não conhece mais? parece que ficou foi besta.
E então Julião tem um idéia.
- Vou botar o nome desse lugar de traira. O que tu acha Lorença?
- Tu ficou foi doido, onde já se viu chamar um lugar de peixe.
Mesmo Lorença achando que Julião tinha enlouquecido, o nome do lugar ficou Traíra. Os dias foram passando e passando e o restante da família de Julião e Lorença foram chegando e o acampamento cresceu e cresceu.
Em um certo dia resolveram mudar o nome do lugar e fizeram uma consulta popular para escolher o nome do lugar. E a confusão começou.

- Eu quero Nazaré
- E eu Fortuna
- Não, tem que ser Resada
- Há, vai ser Santa Terezinha diz Julião

Após muita confusão, foi escolhido o nome Santa Terezinha. E Lorença diz

- Eu disse que o Julião era doido, onde já si viu peixe virá santo

Fonte: Elaborado pela aluna N1. (2016).

A partir desse contexto, associado ao processo histórico de seu povo, os personagens da história relatada conseguiram, por meio de signos e ferramentas por eles criadas quando ocuparam a terra, a satisfazerem as suas necessidades. Posto isso, esse processo possibilitou a eles desenvolverem o povoado e as relações sociais que os constituem na historicidade. Em outras palavras,

> O homem satisfaz as suas necessidades por meio de movimentos vivos (ou ações) realizados no meio social; cujo conjunto caracteriza a sua atividade. A atividade humana está mediada pela psique, mas esta é uma psique que já adquiriu a forma de consciência (na consciência, simultaneamente, se conservam as funções gerais da psique: estruturação das imagens da realidade e também a busca e a prova das ações sobre a base destas imagens). A natureza histórico-social da consciência permite ao ser humano realizar a busca e a prova das ações baseando-se nas imagens ideai. (DAVÍDOV, 1988, p. 38).

Esse fragmento de Davídov é pertinente nessa análise, pois é no meio social do qual o jovem e o adulto da Educação do Campo constrói e dele faz parte, que ele cria diferentes objetos para satisfazer as suas necessidades, explicado a partir da história da

aluna N1. Esse processo o ajuda a superar a aparência do real para que ele próprio tenha tomada de consciência. Contudo, não é uma realidade qualquer, mas permeada de conflitos, contradições e desafios que ele precisa enfrentar constantemente para ocupar o seu lugar na história. Nesse sentido, é possível afirmar, a partir da história relatada, que a ocupação da terra não está desvinculada das relações sociais que o jovem e o adulto da Educação do Campo desenvolvem com os seus pares, tampouco separada das atividades produtivas e ações que lhes permitem avançar na luta pela Reforma Agrária.

É nessa interpretação da realidade que o jovem e o adulto camponeses, enquanto seres sociais, na figura de Julião, personagem e um dos protagonistas da história em quadrinhos construída pela aluna N1, tiveram na coletividade de seus pares e nas relações sociais ali construídas entre eles a tomada de consciência para irem à busca da emancipação e humanização de seu povo.

Como mostram essas histórias em quadrinhos, a maioria delas revela aquilo que Karl Marx denominou de contradição, pois é possível constatar nelas contradições entre a realidade camponesa com a aparência "distorcida" do mundo no qual vivem, isto é, o que se tem na realidade é coisa bem diferente. Além disso, é importante assinalar que a escola, a universidade e o campo são espaços de intensas desigualdades sociais e tensões que ocasionam disputas para defender determinados interesses de uma dada classe. Assim, a partir dessa categoria foi possível compreender a exploração da realidade vivida pelo jovem e adulto camponeses

para que em seu movimento, pudesse ser transformada, por meio de signos verbais e visuais construídos nas histórias em quadrinhos.

Nesse pensamento, o materialismo histórico e dialético permitiu entender o movimento da realidade pela abstração. Porém, essa só foi possível via pensamento teórico, que possibilitou compreender a totalidade. Nesse sentido, as histórias em quadrinhos, como núcleos, revelaram a essência da realidade que cerca os jovens e adultos da Educação do Campo, pois estão articuladas com a condição material e objetiva deles, uma vez que, se fossem outros jovens e adultos, em outros lugares, não seriam essas histórias. As análises feitas permitem afirmar ainda que foram as relações sociais, humanas, de trabalho e de ocupação da terra, que geraram essas histórias. Portanto, é a vida deles registrada e revelada pela arte.

Ademais, é possível dizer ainda que as histórias construídas por esses sujeitos os ajudaram a tomarem consciência da realidade do campo, desvelada nas palavras, frases, parágrafos e desenhos que eles mesmos produziram, sendo os autores das suas obras. Com efeito, mostrar as relações sociais e de produção estabelecidas por eles e as contradições presentes no campo, na escola e na universidade, os colocam como importantes sujeitos históricos que, mais do que compreender a realidade, tentam intervir nela.

Em adição, gostaria de explicitar ainda que a leitura e as análises dessas histórias mostram o pensar e o fazer como históricos, pois são práticas sociais que mudam constantemente. Por isso que o desenvolvimento ocorre de forma dialética, pois sempre se prepara para a próxima etapa de avanço e mudanças. Como consequência desse processo, as tarefas e ações que o jovem

e o adulto da Educação do Campo fazem no seu meio social lhes possibilita desenvolver o seu pensamento. Diante dessa afirmação, é possível afirmar que a educação desenvolve as suas funções psicológicas superiores.

5.3. A linguagem visual das histórias em quadrinhos

Trabalhar com a produção de histórias em quadrinhos implica não apenas melhorar os processos de leitura e escrita dos jovens e adultos da Educação do Campo, mas compreender também como eles desenvolvem a sua percepção visual por meio de signos que aprenderam a utilizar durante o Experimento Didático-Formativo.

Os desenhos dessas histórias que eles mesmos produziram ao longo do experimento foram feitos nas 5°, 6°, 7° e 8° Tarefas de Estudo organizadas e planejadas, enfatizadas na Tabela 3 deste livro. O objetivo aqui é mostrar como alguns elementos da linguagem visual dos quadrinhos podem ajudar esses educandos a desenvolver as suas formações psíquicas, que lhes proporcionem a transformação da realidade da qual fazem parte, se tornando sujeitos mais autônomos e conscientes de sua realidade.

A linguagem visual das histórias em quadrinhos teve na criatividade do jovem e do adulto camponês um elemento bastante significativo para registrar diversos aspectos de sua vida, pois conseguiram criar e contar histórias verídicas e fantasiosas (imaginativas) a partir de suas experiências com o campo pelo viés artístico. Aliás, muitos alunos da Educação do Campo que produziram as suas histórias, fizeram dessas duas maneiras.

Em tempo, optei por trazer para essas análises as histórias em quadrinhos completas, pois entendo que compreendê-las e, para que tenham sentido na interpretação da realidade que precisa ser revelada pela lógica dialética, é importante situá-las no contexto camponês em que se inserem e do qual fazem parte, no processo sócio-histórico.

Com essas diretrizes, inicio as análises com a história em quadrinhos produzida pela aluna M2 ao socializar, logo abaixo, os desenhos que buscam representar, dentre outras informações, alguns elementos da linguagem visual trabalhada nas aulas ao longo do Experimento Didático-Formativo que a fizeram explorar um pouco mais o seu contexto.

Imagem 8 – História em quadrinhos produzida pela aluna M2.

Era uma vez, uma formiga muito triste que caminhava sozinha pela floresta em busca de um abrigo.

Quando de repente...
Quanta honra encontrar você por aqui!
O que faz uma senhorita andando sozinha numa floresta tão perigosa?

Ando a procura de abrigo, pois perdi tudo que eu tinha na última enchente do riacho Gogó da Ema.

Enchente do riacho Gogó da Ema...

O Tamanduá muito comovido...
Queira me acompanhar até meu abrigo, já que a floresta não é um lugar seguro para uma dama desabrigada.
Obrigado por tamanha bondade.

Mas preciso pensar pra dar lhe uma resposta.

Sentou-se embaixo de uma árvore e ficou a pensar.
Não sei se aceito, ou não o convite

Veio na lembrança as histórias que sua falecida mãe contava.
Tamanduá adora comer formigas, devemos ter cuidado!

Tenho que me Proteger deste Faminto...

Se ele retornar serei Presa Fácil, vou subir o mais alto possível nesta árvore.
ZUP

Fonte: Elaborada pela aluna M2. (2016).

Logo no primeiro quadrinho, é possível perceber a legenda, que representa a voz do narrador. Esse recurso é importante para situar o leitor sobre o desenrolar da história e outras informações importantes para auxiliar em seu entendimento. No entanto, nos quadrinhos 8, 9, 10 e 11 há a presença de outro recurso visual característico das HQs: o balão de pensamento, que tem como principal função combinar o que pode ser ouvido com o que pode ser visto (signo visual e verbal), ao resultar na imagem da fala ou pensamento, por exemplo.

Ademais, a aluna M2 organizou os balões de acordo com a dinâmica e necessidade da sua história, o que implica dizer que o leitor precisa ler na sequência determinada pela história, para que consiga compreendê-la. No mesmo quadrinho 11, é possível observar uma onomatopeia, marcada pelo signo visual "zup", na intenção de mostrar ao leitor um som gráfico indicando que a personagem formiga se movimenta para subir na árvore, para fugir da ação do tamanduá. É importante assinalar que um dos recursos mais caracterizados nas histórias em quadrinhos e bastante disseminados nessa linguagem são as onomatopeias. Referem-se aos sons gráficos das histórias, podendo assumir diferentes tipos, dependendo da ação desenvolvida e criatividade do autor. Podem estar presentes dentro ou fora dos balões.

Essa história fantasiosa, semelhante a uma fábula, revela a luta pela sobrevivência no campo que, embora seja representada por dois personagens do mundo animal (formiga e tamanduá), não deixam de mostrar a essência do real: ter a consciência de que precisava escalar a árvore para sobreviver à investida do tamanduá que, na verdade, queria enganá-la para "degustá-la"; portanto, lutar

pela vida, que é algo que constantemente muitos camponeses realizam no meio rural brasileiro ao se depararem com os conflitos existentes no campo na luta pela Reforma Agrária.

Assim, a história contada pela aluna leva a pensar a arte em seu aspecto dinâmico e em movimento, pois por meio de pensamento e emoções que ela provocou nela, fez com que com essa estudante refletisse as suas relações sociais. Ou seja, a partir da apropriação de signos visuais característicos das histórias em quadrinhos no ato de se contar uma história por meio de texto e imagens, a camponesa tornou a sua história dinâmica, ao representar uma realidade criada e modificada visualmente por ela a partir do pensamento, mas que não deixa de se referir a sua vida no campo.

Outra história analisada desvela um acontecimento importante e significativo ocorrido na Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis no ano de 2016: a ocupação dos estudantes dos cursos de graduação desse campus (Pedagogia, Ciências Sociais, Educação Física e Educação do Campo) para reivindicarem nenhum direito a menos ao povo brasileiro, como pode ser visualizado nos quadrinhos abaixo construídos pela aluna A1:

Imagem 9 – História em quadrinhos produzida pela aluna A1.

Agora é a hora e sem mais demora
Prestem atenção no título, se não entenderem, vamos explicar: a luta também é de vocês.
OCUPADO
APOIO TOTAL
UFT

Estamos prestes a sermos brutalmente feridos em nossos direitos. Não somos desocupados como alguns pensam
Queremos ter os nossos direitos mantidos e sem alterações para pior
Senado
Não somos desocupados...
Temos nossos Direitos

A luta hoje pode garantir a o futuro da geraçaõ amanhã, por isso per-cistimos
Vimos pela a TV o tumul-to das ocupações, entaõ vie-mos ver de perto se aqui acontece o mesmo
Futuro da geração

As ocupacoẽs são nacionais, contra a PEC 55, MP e PL, a Televisão distorce a luta para valorizar o governo golpista
Na ocupação desen volvemos várias ativi dades, desde palestras a oficinas com a comu nidade interna e exter na
comuni- dade
Palestras
OFICINAS

Estamos organizados em equipe e cada uma é responsável por uma atividade durante o dia
Somos democraticas, não há separação, exclusão de A ou B, aqui prezamos a união.
EU FAÇO PARTE DO #OCUPA UFT

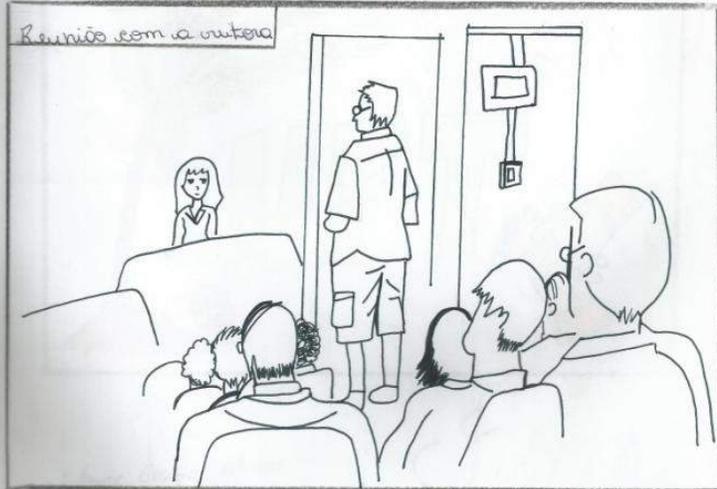
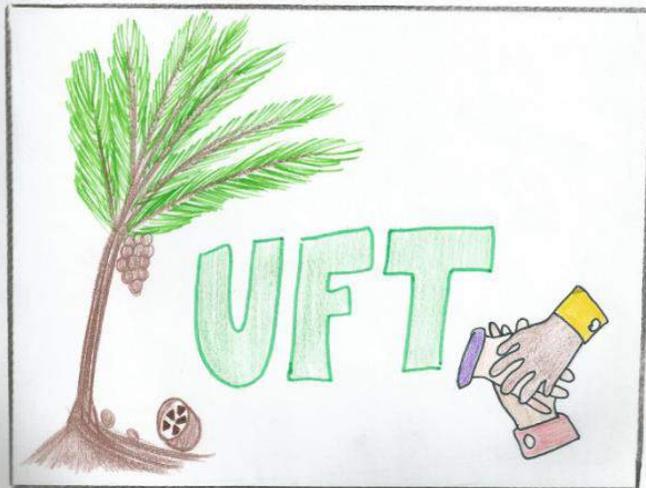
Ocupar requer disciplina
e responsabilidade que vai
desde a limpeza do espaço
até a programação da sema
na para o grupo interno e
externo
Tivemos oficinas de
histórias em quadrinho,
de trança, de boneca abaomy,
de turbante, de mandala, de
dred, de cartazes, de fanzine,
de estamparia e etc...
Dread
Boneca Abaomi
Turbante

Palestaa sobre a maldita peste, OH! PEC. Roda de conversa sobre violenta doméstica, hora foi mega bom a ocupação!
Teve noites culturais também com artistas da região, teve saraos, rapaz, o ocupa é responsa
Noite cultural

Nas sextas-feira faziamos atividades com os idosos que fazem parte de um projeto aqui no campus, pessoas muito atenciosos e participativos
Um ponto marcante foi a caminhada contra a PEC 55, contra nenhum direito a menos onde juntou comunidade interna e externa
#ocupa
Ocupa UFT!
Não a PEC 55!

Cara! Foi extraordinário ver e participar neste acontecimento, ver e ouvir a galera entoar o grito de NÃO A PEC, de FORA TEMER, maravilhoso!
Faixas, cartazes, carro de som e a marcha avante, parada estratégicas e fomos até o fim
COMERCIO
#OCUPA!
NÃO A PEC 55

Uma encenaçaõ ainda estava por vir, finalizando com uma música e assim a caminhada chegava ao fim
A luta continuava, pois ainda faltava travar uma conversassaõ com a reitora para algumas demandas acertar

Com a Pec 55 a batalha perdemos, mas restavas as demandas internas e era com a reitora que tinham que falar
A conversassão rolou o dia todo. Mas uma coisa era certa, não sairíamos de lá sem garantia de que a coisa iria andar.
A reitora com sua conversa mole bem que tentou nos enrolar, sem sucesso, só restava para ela nos apoiar e sua atenção nos dar.
PEC 55 APROVADA!
Reunião com a reitora

Fonte: Elaborada pela aluna A1. (2016).

Diferentes enquadramentos elaborados pela aluna nessa história e a predominância de balões "soltos" nas páginas marcam a sequência visual da história criada por ela, assim como recursos interessantes dessa linguagem como o *close up* (quadrinhos 5 e 7) utilizado pela aluna com o objetivo de chamar a atenção do leitor para algum detalhe da cena do quadrinho. Isso foi fundamental para materializar por meio de desenhos um evento ocorrido típico da luta de classes: o capitalismo negando direitos à população para beneficiar as elites.

A interpretação de sua história permite afirmar que o resultado das contrarreformas realizadas no país nos últimos dois anos, como a aprovação da PEC nº. 55/2016, denominada de "PEC do Teto dos Gastos", que interrompe por 20 (vinte anos) qualquer tipo de investimento público na educação, saúde, ciência entre outros setores fundamentais para o desenvolvimento do país, evidencia o retrocesso no crescimento qualitativo de setores essenciais para o seu desenvolvimento, como a educação. Assim, com signos visuais que ela aprendeu no experimento, a aluna A1 buscou relatar a luta por uma sociedade mais justa, democrática e igual para todos, e não para uma minoria que só pensa em adquirir lucros para se manter no poder e atender as suas necessidades.

Nesse sentido, para desvelar essas contradições, a aluna usou de personagens, objetos, cenários e das ações desenvolvidas em sua história, como meios para que o leitor abstraia informações que são socializadas a ele mediada pelas palavras e desenhos, fundamental para que possa compreender a história e a gerar conhecimento a partir dela. Essa interpretação da realidade é importante, pois por meio da linguagem visual aprendida e

utilizada pela aluna, é possível constatar o desenrolar da narrativa no interior dos quadrinhos e, ao dar sequência de um para o outro, no movimento do pensamento realizado, a visualização da história toma forma e passa a ter sentido para o leitor.

Contudo, isso só foi possível por meio da formação do pensamento, uma vez que a HQ produzida pela estudante foi mediada pelo coletivo, isto é, pelas relações sociais de produção que estabeleceu com as outras pessoas (colegas da turma, professor e pessoas de seu convívio social), o que lhe possibilitou desenvolver uma atividade consciente que, para Davídov (1988), surge quando o indivíduo cria uma imagem ideal para representar, mentalmente, uma finalidade a ser modificada por ele, assim como a aluna A1 fez por meio da história criada por ela.

Importantes aspectos da linguagem visual das histórias em quadrinhos para representar a realidade do educando camponês também são encontradas na HQ da aluna S1, relatada logo abaixo. Em seu início, ela traz um título chamativo que ocupa uma página inteira: "Recomeço". É importante assinalar que os títulos geralmente são desenhados, com efeitos decorativos que chamem a atenção do leitor para a história. Ficam localizados na primeira página da história e pode assumir diferentes formatos, o que irá variar de acordo com a criatividade do autor, assim como fez a aluna S1.

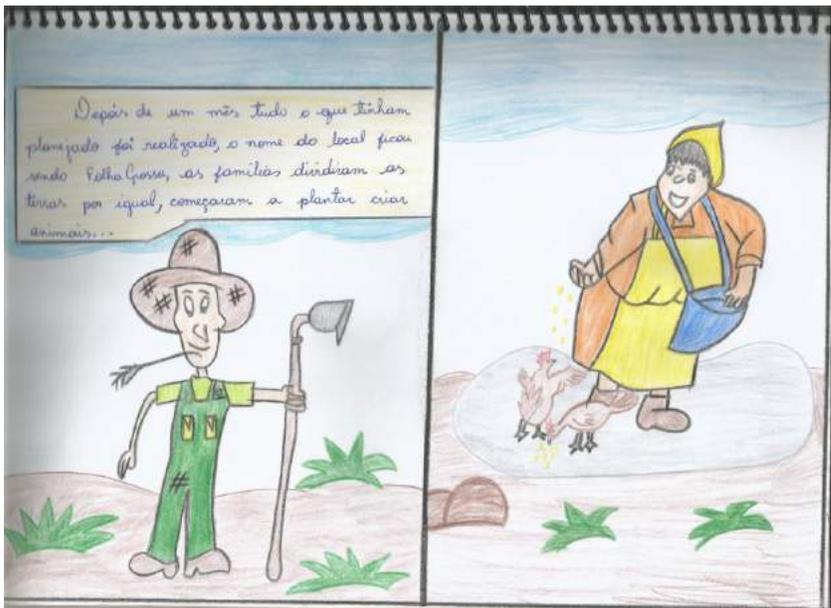
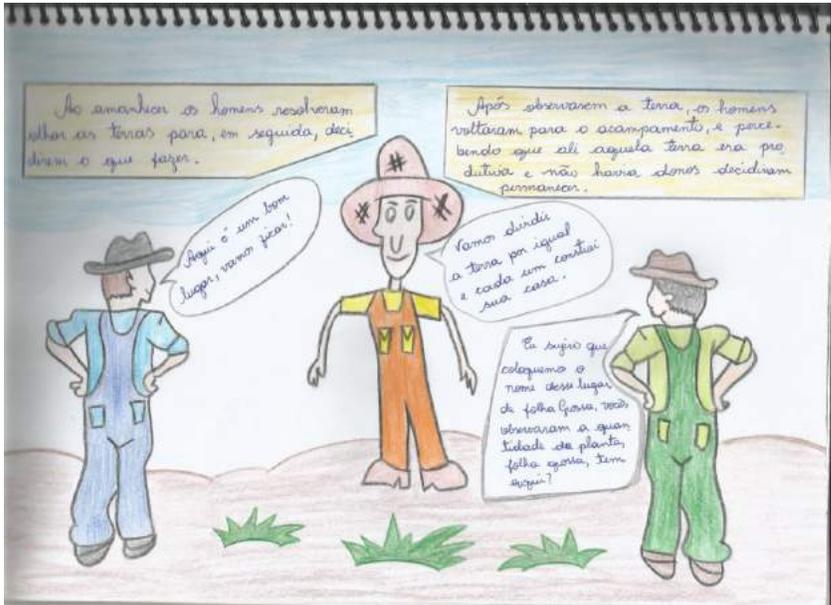
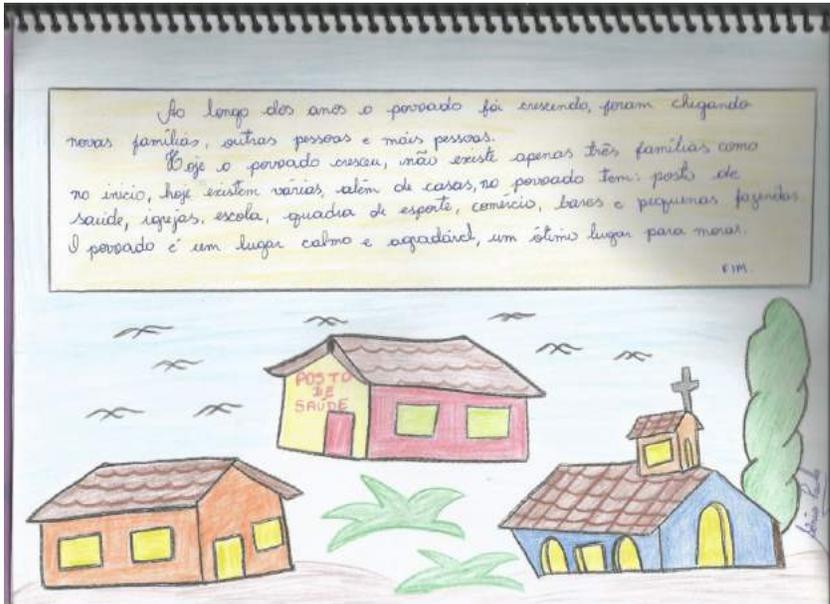
A sua história gira em torno de 3 (três) famílias camponesas que caminham dia e noite à procura de uma terra produtiva para produzir o sustento de seu povo e dali, construir as suas vidas. Ao longo das páginas da HQ, os desenhos, ao contrário das outras histórias, não estão no interior dos requadros (contorno dos

quadrinhos), uma vez que a aluna optou por fazê-los de forma que ocupassem todas as páginas da história, o que significa dizer que os requadros não devem ser considerados "prisões", não deixando nenhum elemento da cena escapar de seu interior. Ao contrário, com a criatividade da aluna e a necessidade da história, é totalmente adequado e possível isso acontecer, sem afetar negativamente a narrativa, o que ficou evidente nessa história elaborada por ela.

Além disso, foram utilizados pela aluna balões de fala e legendas, essas últimas com o fito de representar a fala da narradora, nesse caso, da aluna S1, como pode ser observado nas imagens abaixo:

Imagem 10 – História em quadrinhos produzida pela aluna S1.

Há muito tempo atrás, três familias cansadas do sofrimento e da probreza decidiram ir para outro lugar em busca de melhorias para suas famílias.
Vamos procurar um lugar melhor para viver!
Vamos!
Estamos de acordo, já estamos cansados de tanto sofrimento...

Juntaram tudo o que tinham, colocaram no lombo de seus cavalos e saíram mundo afora.
Depois de quinze dias viajando, enfrentando chuva, sol, atravessando rio e ribeirões, chegaram a um lugar onde não tinham moradores, somente mata fechada, como já era noite decidiram dormir ali.
Vejam esse lugar!
E parece que não tem dono!
Vamos pernoitar aqui, amanhã decidiremos o que fazer!

Ao amanhecer os homens resolveram olhar as terras para, em seguida, decidirem o que fazer.
Aqui é um bom lugar, vamos ficar!
Vamos dividir a terra por igual e cada um construi sua casa.
Após observarem a terra, os homens voltaram para o acampamento, e percebendo que ali aquela terra era produtiva e não havia donos decidiram permanecer.
Eu sugiro que coloquemos o nome desse lugar de Folha Grossa, vocês observaram a quantidade de planta, folha grossa, tem aqui?

Depois de um mês tudo o que tinham planejado foi realizado, o nome do local ficou sendo Folha Grossa, as famílias dividiram as terras por igual, começaram a plantar criar animais...

Fonte: Elaborada pela aluna S1. (2016).

Quero dizer ainda que a aluna conduziu a narrativa nos quadrinhos a partir da interação dos personagens com outros elementos da história (cenários, animais, entre outros) que ela mesma desenhou. Desse modo, de forma sequencial, as suas formações psíquicas foram amadurecendo, o que possibilitou que ela orientasse a leitura visual realizada, iniciada do primeiro ao último quadrinho, da esquerda para a direita, o que levou ao entendimento da sua história.

A esse respeito, Vigotski (2009) contribui ao afirmar que o sentido produzido por signos verbais e visuais só é possível a partir da relação entre eles no contexto da história e vida do autor (aluna), ou seja, compreender a essência de sua história é considerar, dialeticamente, os momentos presentes em sua vida no

campo que lhe possibilitou, via movimento de pensamento, ter a consciência da sua realidade, materializada na arte.

O campo para essa estudante é lugar de vida, trabalho e prosperidade, pois, ao relatar a conquista da terra pelas três famílias camponesas, mostra que as relações sociais produzidas por elas, bem como os seus saberes e necessidades estabelecidas coletivamente, foram importantes para que conseguissem um lugar para viverem (terra produtiva) e a construírem as suas vidas.

Nesse raciocínio, a história mostra que o camponês só conhece a sua realidade ao transformá-la e produzir relações com o seu meio social e cultural, uma vez que esse real não é compreendido se o homem do campo é considerado como objeto e não como sujeito histórico (KOSIC, 1976). Com efeito, a realidade do campo precisa ser interpretada em sua essência (verdadeira), e não de forma pseudoconcreta (aparência).

É curioso assinalar uma observação em sua história: os personagens demonstram estar felizes com a vida no campo. Essa constatação é possível devido as suas expressões faciais, uma vez que a imagem do personagem desvela as suas emoções e expressividade. Diante disso, o rosto assume relevância nesse processo, pois proporciona ao leitor fazer questionamentos e inferências sobre a informação visual socializada por meio de signos. Além disso, é possível verificar também que há uma "americanização" em alguns desenhos, pois mostram macacões dos personagens com características de outra cultura (Estados Unidos), talvez pelo fato de terem contato com diferentes revistas de histórias em quadrinhos que representavam personagens desse país

em algum momento de suas vidas, o que não deixa de ser uma invasão cultural ocorrida com eles.

Por outro lado, ser professora do campo e fazer a diferença na vida dos alunos é um sonho de alguns jovens e adultos da Educação do Campo, como na HQ produzida pela aluna E5. A sequência dos seus quadrinhos mostra não apenas esse sonho que ela busca concretizar após terminar o curso de Educação do Campo, mas relata visualmente as dificuldades que assolam a maioria das escolas de Educação Básica localizadas no meio rural: falta de materiais didáticos e merenda escolar, infraestrutura precária, salas de aulas inadequadas, às vezes sem água potável, entre tantos outros, que são apenas alguns dos inúmeros problemas existentes no campo brasileiro e que influenciam na aprendizagem daquele aluno que, constantemente, acorda de madrugada para chegar à escola ou universidade, percorrendo quilômetros de distância.

É sobre isso que a história em quadrinhos produzida pela aluna E5 mostra logo em seguida:

Imagem 11 – História em quadrinhos produzida pela aluna E5.

Desde criança Ana sempre se dedicou aos estudos, era atenta e atenciosa durante as aulas.
Pois tinha um sonho de professora

ESCOLA
Ana estava muito feliz por chegar o dia de seu primeiro dia de aula como professora.
Mais logo ao entrar na sala de aula sua alegria se transformou em decepção e frustação, ao se depara com a precariedade que existia dentro da sala de aula e com seus alunos
Dentro da sala as condições eram deploráveis, muito diferentes de quando ela ali estudava. Faltava de tudo dentro da sala de aula, cadeiras para alunos, materiais didáticos, canetas e quadros para escrever, a pintura estava estragada, não tinha muito colorido dentro da sala. Seus alunos eram dispersos, malvestidos e sujos, estavam com fome e sono.
Vendo aquela situação Ana imediatamente se direcionou a sala do direto senhor João.

Bom dia senhor João, sou Ana! A professora nova.
Sim, Ana no que posso ajudar?
Senhor João, porque não temos cadeiras suficientes, e nem materiais didáticos.
Bom, Ana, muita coisa mudou por aqui desde que você estudou quando era criança, não recebemos mais materiais e recursos como de antigamente.
Após a conversa com o diretor, Ana sai da sala cabisbaixa e muito decepcionada com a situação.

Ao voltar para sala de aula Ana é surpreendida por uma de suas alunas, que estava no canto da sala chorando. A professora então foi em direção à aluna e perguntou.
Oi! Qual o seu nome?
Por que você está aqui sozinha?
Clara, Professora
Tô com fome.
Diante da situação Ana saiu em direção ao seu armário, abriu-o e pegou seu lanche. Direcionou-se à frente da turma e perguntou
Crianças! Atenção crianças! Alguém não tomou café antes de sair de casa? levante a mão!
Rapidamente muitas mãos se levantaram.

Fonte: Elaborada pela aluna E5. (2016).

As dificuldades e problemas apontados nessa história são decorrentes dos baixos investimentos que o poder público vem fazendo nas escolas do campo, evidenciando o desinteresse e descaso dele para com os sujeitos camponeses que vivem e trabalham na terra, entendida como território de vida.

Essa análise instiga a pensar como vem sendo discutida e tratada a Educação do Campo no Brasil. Um tanto provocador, se direcionar o olhar para um contexto atual que é marcado por diversas reduções nos investimentos em políticas públicas, afetando a educação, saúde, trabalho entre outros setores. Há décadas vem sendo pautado nos documentos oficiais que a educação é um direito de todos, que a educação deve ocorrer em todos os níveis da educação básica, inclusive na Educação do Campo, mas na prática, ocorre uma contradição da efetivação dessas políticas no cenário educacional, principalmente nessa área, como pode ser constatado pelo fechamento de escolas do campo em diferentes lugares do país, baixo investimento financeiro nessa modalidade, pouca atratividade por parte de professores que atuam nela e, quando atuam, é fácil encontrar um professor que está ali mais como "bico" ou que não tem formação específica para atuar na Educação do Campo, além de falta de materiais didáticos adequados à realidade do jovem e do adulto, infraestrutura precária, enfim, voltar à escola para continuar os estudos acaba sendo um duplo desafio para esse estudante: se deparar com uma realidade e metodologias diferentes das suas necessidades e interesses, com propostas de conteúdos e temas superficiais, e se inserir em práticas de leitura e escrita para que possa se tornar um "cidadão" de direitos, como o simples fato de aprender a assinar o seu próprio

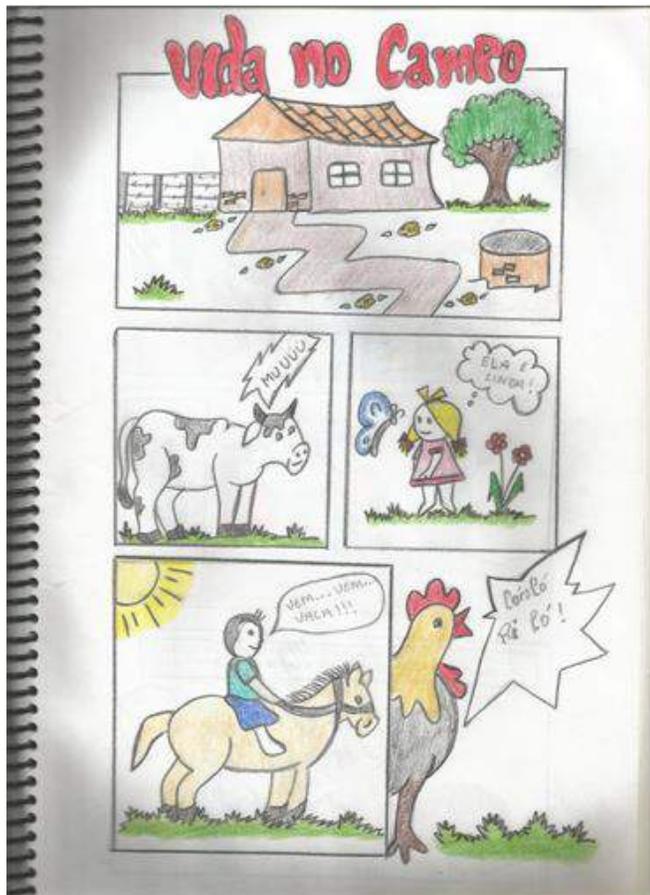
nome. E, isso, numa sociedade que se apresenta cada vez mais dominada pelas elites, se torna um grande desafio para o jovem e o adulto trabalhador do campo.

Contudo, a interpretação dessa realidade que faço aqui foi possível a partir da compreensão da linguagem visual construída pela aluna nas páginas de sua história em quadrinhos relacionada ao seu contexto de vida e produção social, ao mostrar nas páginas da sua história alguns dos elementos presentes nessa linguagem, a saber: a) Plano Geral, no quadrinho 2 (abrange toda a cena do quadrinho); b) Plano Médio, nos quadrinhos 6, 7, 9, 16 e 28 (representa os personagens da cintura para cima); c) Plano Americano, no quadrinho 15 (mostra o personagem do joelho para cima), que ofereceram maior dinamismo, emoção e expressividade a sua história e, como bem lembra Vigotski (2009), tem na interação com as outras pessoas e na internalização dos signos visuais e verbais, o cerne para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Como se constata em seu texto visual, a aluna E5 interferiu na sua realidade modificando-a, o que é fundamental para que a escola do campo se fortaleça e seja cada vez mais defensora do direito à educação das populações camponesas, pois essa instituição não é somente de ensino, mas é um lugar onde a identidade, a cultura e a arte do camponês se fazem presentes. Desse modo, considerar a totalidade da qual esse sujeito se constitui no percurso social e histórico da humanidade, bem como os seus saberes, trabalho e luta pela terra, é fundamental para elaborar políticas públicas para a formação de professores para o campo.

Na sequência, outra história interessante que retrata a vida camponesa por meio de signos visuais e verbais é analisada nesta pesquisa. Menciono a produção da aluna A2 que, além de viver no campo e ser filha de camponeses, é professora de Educação Básica de uma escola rural, localizada no interior do Estado do Tocantins. A narrativa que ela produziu durante o Experimento Didático-Formativo é socializada abaixo:

Imagem 12 – História em quadrinhos produzida pela aluna A2.

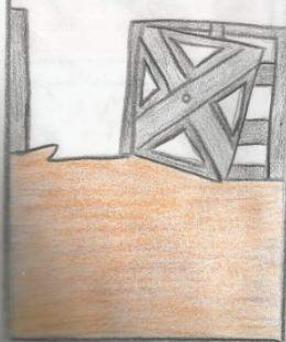
MINHA VELHA ESSE MILHO DEU FOI BÃO.
QUE BÃO! VOU FAZER PAMONHA.
JOSÉ ERA UM JOVEM MUITO TRABALHADOR. PLANTAVA E COLHIA OS ALIMENTOS PARA O SUS-TENTO DA SUA FAMÍLIA.
TODOS OS DIAS O SENHOR JOSÉ, ARREAVA SEU CAVALO RELAMPAGO E IA PARA O PASTO CAMPEAR O GADO.
VAMOS RELAM-PAGO.

JOSÉ ACORDA ÀS 3:00 DA MADRUGADA PARA TIRAR O LEITE COMO DE COSTUME. SEUS FILHOS NÃO DISPENSAVA UM LEITINHO QUENTINHO DA HORA.
QUE DIA LINDO!!!
HUMMM...
ERA ROTINA. TODOS OS DIAS AO NASCER DO SOL, SENHOR BONFIM CHEGAVA PARA APANHAR O LEITE, E IA ENTREGAR NA CIDADE. ELE ERA MUITO CONHECIDO NA REGIÃO.
BOM DIA BONFIM!
BOM DIA JOSÉ! VAI LÁ EM CASA HOJE. TERÁ FULIA
LEITE SOL

ME VEIO O MENINO
NALDIM !!!
EM UMA DAS IDAS, À MISSA NA CURUTELA SERRINHA, O FILHO CACULA DO SEU JOSE QUE ERA MUITO LEVADO CAIU DA CARROÇA..
PLUFUT...
SOCORRO!!!
OBA!
BARE
VAMOS NO BAR DO CUMPADE MANE.
TODOS OS DOMINGOS ERA SAGRADO. A ESPOSA DE JOSE VESTIA A MELHOR ROUPA NAS CRIANÇAS, QUE FICAVAM ANIMADAS, POIS SABIAM QUE DEPOIS DA MISSA COM CERTEZA IRIAM NO BAR DO SEU MANEL TOMAR BARÉ, E SEU JOSE JOGAVA CINUCA.

DESCE DAÍ MENINO, SE NÃO EU TE PEGO DE CIPÓ
A GALINHA TE PEGA MENINO...
VEM PRA CASA ME-NINOS??
VAMOS BRINCAR?
CHUVA BOA!

MINHA FILHA CUIDADO COM A UMA PARTIDA
MAMÃE, ELA NÃO ESTÁ AQUI
SAI DAÍ! JÁ VOU PU-LAR.
OLHA O PEIXE! ELE É GRANDE
ERA UMA FESTA SÓ. SEU JOSÉ LEVAVA OS MENINOS PARA O CÓRREGO, e LÁ SE DIVERTIAM MUITO. PEGA-VA O MENORZINHO PELA PERNA E JOGAVA NA ÁGUA.

CURU-
PACO...
NOS SOMOS DOIS...
EU CONTIGO, E TU COMIGO.
NOS POR CIMA
NOS POR BAIXO...
SEU JOSÉ GOSTAVA MUITO DE PESCAR NO RIO MARGOSO PROXIMO A SUA CASA. QUASE SEMPRE ELE PESCAVA ENORMES PINTADOS.
SE EU PEGASSE UM PINTADO DE 9 QUILOS!...

MEU FILHO ABRE A CANCELA.
SEU JOSÉ CUIDAVA DOS A-NIMAIS COM MUITA ALEGR
E DESDE DE MUITO CEDO SEMPRE ENSINOU SEUS FI-
JÁ ESTOU PAPAI!

TENHO QUE IR OLHAR OS MENINOS.
POOOUVU
OS FESTEJOS ERAM FESTAS ANIMADAS, ONDE TODO POVO DA REGIÃO SE REUNIAO, DESDE DA ORNAMENTAÇÃO COM MUITAS BANDEIROLAS, FOGUEIRA, BARRACAS A DOAÇÕES DE ANIMAIS. A FESTA TOCADA A SANFONA NÃO PODIA FALTAR. SEU JOSÉ E A FAMILIA BRINCAVAM ATÉ O DIA RAIAR.

ERA UMA VEZ...
SEMPRE A NOITINHA A FAMILIA SENTAVA NA VARANDA E SOBRE A LUZ DA LAMPARINA, SEU JOSE CONTAVA DIVERSAS HISTORIAS PARA OS FILHOS. ELE SEMPRE MUITO ATENCIOSO, SUA ESPOSA TINHA PROBLEMAS DE SAUDE, ELE FICAVA MUITAS VEZES SÓ COM ELES.
CERTO DIA...
MULÉ, SABE DE UMA COISA: OS MENINOS PRECISAM ESTUDAR.
É VERDADE MEU VÉI, VAMOS PARA CIDADE?

TCHAU COMPADRE BATISTA!
VÁ COM DEUS COMPADRE!

LOGO QUE CHEGARAM À CIDADE, MESMO SENDO UMA CIDADIZINHA PEQUENA, SENTIRAM MUITA FALTA DO CAMPO E QUERIAM MUITO VOLTAR. SEU JOSE COMO SEMPRE MUITO ATENCIOSO, CONVERSA COM OS
MEUS FILHOS! VOCÊS PRECISAM ESTUDAR. NAO QUERO FAZER COMO MEU PAI FEZ COMIGO ME TIROU A OPORTUNIDADE DE SABER LER E ESCREVER.

Já na Cidade
MERCADO
SAUDADES DO SOSSEGO DO MEU SERTÃO
ARROZ 17,00 R$
FEIJÃO 15,00 R$
E É TUDO MUITO CARO MEU! VÉI!
CARNE 30,00
LEITE 5,00 R$

Fonte: Elaborada pela aluna A2. (2016).

Como se observa na história acima, a aluna A2, a partir dos conteúdos trabalhados sobre histórias em quadrinhos no experimento, conseguiu construir a sua história por meio de diferentes signos visuais característicos dessa linguagem, como, por exemplo, tipos diversificados de balões para expressar os signos (pensamento, fala e som de animais); legendas para mostrar a fala do narrador (no caso, dela); uma diversidade de planos cinematográficos nas cenas e requadros de diferentes tamanhos que, juntos com o contexto da história, produziram a realidade do campo, desvelada sequencialmente pelos desenhos e palavras. Desse modo, a sua história deixa claro que a vida nesse lugar é bem diferente da cidade, principalmente quando essa não considera as especificidades, a identidade e a cultura do povo camponês.

A relação construída nesses desenhos com as palavras é fundamental para ajudar o jovem e o adulto da Educação do Campo a conseguir fazer o movimento do pensamento, chegando ao conceito teórico, pois, além do desenho ser o gesto inicial para quem aprende a escrever, segundo Vigotski (2007), e a melhorar a escrita (tese que defendo nesta pesquisa), evolui na medida em que o aluno consegue internalizar o conceito a partir das tarefas de estudo realizadas, tendo não apenas no texto verbal, mas no visual essa assimilação da aprendizagem, importante para que avance da experiência social (interpsicológica) para a experiência individual (intrapsicológica), fundamental para desenvolver a consciência humana, de acordo com Vigotski.

À luz desse pensamento sobre a consciência, Davídov amplia o processo de desenvolvimento da consciência no excerto abaixo:

> O homem, como um ser social, tem muitas necessidades materiais e espirituais. A busca e o processo de prova dos meios para satisfazê-las levam o indivíduo à estruturação de imagens dos objetos dessas necessidades, ou seja, ao surgimento das necessidades no que se refere aos correspondentes objetos da cultura material e espiritual, que incitam o sujeito à atividade [...]. No contexto da vida social, o indivíduo não pode obter diretamente o objeto exigido pelo motivo: este objeto deve ser produzido. Este objeto se converte em finalidade da ação. Na busca e prova da finalidade, o indivíduo define a tarefa, durante cujo cumprimento pode produzir o objeto requerido. Para resolver a tarefa, o indivíduo tem que encontrar e testar a ação correspondente que, a seguir, deve ser produzida (DAVÍDOV, 1988, p. 44).

Diante desse raciocínio apresentado por Davídov que explicita a estrutura da atividade, quero complementá-lo ao dizer ainda que o desenho das histórias em quadrinhos construídos pela aluna A2 foi fundamental para que ela amadurecesse as suas funções psicológicas superiores e a se motivar pela atividade proposta, uma vez que o desenho, além de ter despertado nela esse interesse, a ajudou a representar a sua vida construída inicialmente no campo por meio das operações mentais feitas ao longo das tarefas de estudo do experimento.

Sob essa perspectiva, é importante destacar que os signos visuais dessas histórias levaram os jovens e adultos da Educação do Campo a produzirem gestos e expressões dos personagens, bastante evidentes nos desenhos que criaram, o que me permite afirmar que as imagens têm uma alta capacidade de informação, o que significa dizer que elas precisam ser lidas e interpretadas.

Ademais, ficou evidente nessas análises que as ações ocorreram no interior dos quadrinhos, fazendo com que a narrativa construída na história avançasse de quadrinho para quadrinho, sempre seguindo o processo de leitura ocidental: da esquerda para a direita.

Cabe destacar nessas análises que conviver com as linguagens artísticas - pintura, fotografia, a música, os desenhos, entre outras artes - pode levar o aluno jovem e o adulto da Educação do Campo a ter contato com um universo visual e cultural que nem sempre é trabalhado na escola e na universidade e, quando é trabalhado, é feito de forma inadequada ou superficial (lógica formal). Por isso, busquei propor tarefas que promovessem o desenvolvimento efetivo de sua aprendizagem, tornando-o mais autônomo na realização das diferentes atividades que terá que fazer ao longo de sua vida.

No entanto, um aspecto importante nos desenhos das histórias em quadrinhos aqui analisadas merece ser destacado. Esses signos revelam uma gama de informações que ajudam a compreender de forma mais objetiva as histórias contadas pelos jovens e adultos da Educação do Campo. Trazem uma diversidade de temas e imagens que, associados às palavras, enriquecem a história e auxilia na sua comunicação. Porém, para que esse

processo ocorra plenamente e eleve a capacidade de materializar no papel aquilo que pensa, a memória visual construída nas experiências de vida e na interação do educando com outras pessoas também ajuda no avanço da aprendizagem dele na universidade, uma vez que,

> A verdadeira essência da memória humana está no fato de seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Pode-se dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle (VIGOTSKI, 2007, p. 50).

Muitos dos desenhos realizados revelam visualmente não apenas a vida no campo, mas a criatividade de seus autores/artistas. Como desenvolveram a capacidade de desenhar a partir de uma atividade de estudo, corroboram a tese de Marx de que a arte, enquanto criação essencialmente humana, só foi possível quando o homem fabricou instrumentos para criar desenhos da sua realidade, elevando o seu pensamento.

O que quero dizer é que a linguagem visual das histórias em quadrinhos proporcionou ao jovem e ao adulto da Educação do Campo desenvolver as suas formações psíquicas, a partir de signos que eles desconheciam. Dito com outras palavras, os estudantes constituíram o seu psiquismo pela arte e, ao mesmo tempo, desenvolveram uma nova percepção estética.

Os signos dos desenhos eram o que eles pouco lidavam para desenvolver a consciência. Diante disso, eles usaram os signos (ferramentas) que eles sabiam usar! Eu ensinei outra ferramenta

para eles desenvolverem a consciência, uma vez que o signo foi a mediação entre mim e eles, e entre eles e a realidade, não a realidade da natureza, mas as relações de trabalho deles com outros homens.

A criatividade do jovem e do adulto da Educação do Campo deve ser entendida como algo novo, original, pois desenvolveram histórias verbais e visuais a partir de tarefas de estudo que os levaram a avançar nos conteúdos, principalmente, quando internalizaram os signos que mediaram à capacidade de escrever e desenhar essas histórias. Desse modo, o ato de criar tem no desenvolvimento da mente humana o núcleo para compreender e interpretar a realidade.

O jovem e o adulto camponeses criam por necessidade, para atender um interesse seu, e não simplesmente porque querem. Por ser uma necessidade humana, dependem das condições materiais e históricas para que se desenvolvam. Nesse raciocínio, as palavras e as imagens são signos que medeiam a sua relação com o mundo e com o seu consciente.

Nesse pensamento, criar é formar e transformar. Sem esse processo, a criação e, portanto, a imaginação, se tornam obsoletas e sem sentido para o camponês. É por isso que entendo e defendo nesta pesquisa que a criatividade é essencial à vida humana e, consequentemente, à vida do trabalhador do campo, pois ela é imprescindível para a sua existência, enquanto sujeito histórico, uma vez que a criação transforma a natureza e, nessa relação, o homem do campo também se transforma.

A dificuldade de desenhar do jovem e do adulto da Educação do Campo não significa, em hipótese nenhuma, que eles têm um “déficit” em sua imaginação. Ao contrário, na verdade, eles não tiveram um bom ensino que lhes possibilitasse desenvolver a sua aprendizagem e, consequentemente, a sua capacidade de se apropriar de signos visuais, desenvolvê-los e materializá-los no papel. Por isso da importância da atividade de estudo realizada por eles, pois tiveram a oportunidade de desenvolver a imaginação, pela via do movimento do pensamento (geral para o particular/abstrato para o concreto). Com essa afirmação, é possível dizer que o pensamento teórico é matéria prima para a criatividade. Contudo, é importante assinalar que há possibilidade de criar também no âmbito do pensamento empírico.

Nas análises aqui feitas, é possível afirmar que as histórias em quadrinhos produzidas melhoraram a compreensão do jovem e do adulto de ser e estar no campo, pois quase a totalidade das histórias que eles produziram mostra o homem indo para o campo, e não para a cidade (apenas uma aluna, a A2 mostrou isso, num universo de 40 (quarenta) alunos, uma vez que tanto o seu texto verbal quanto o visual apresentavam elementos do campo e da cidade). Além disso, para alguns deles, era prazeroso percorrer longas distâncias para estarem na universidade, o que foi revelado nessas histórias por meio dos signos visuais e verbais, elementos importantes do psiquismo em Vigotski.

É essencial assinalar que nenhuma dessas histórias “deformam” o homem do campo, ao mostrar uma realidade que não é a dele, ao contrário do que é mostrado nas revistas de histórias em quadrinhos comercializadas, que não se referem

efetivamente à realidade camponesa. Nesse sentido, as histórias em quadrinhos produzidas pelos jovens e adultos da Educação do Campo revelam a essência desse lugar para eles, uma vez que eles se reconhecem nesse território enquanto importantes sujeitos históricos.

Logo, o contexto social e cultural desses estudantes reflete a verdadeira realidade do campo, marcada profundamente por desigualdades sociais, baixos níveis de escolarização, além de conflitos no campo e luta pela terra, e não uma realidade falsa ou meramente aparente.

Com isso, é possível afirmar que esse estudante camponês vê na universidade um espaço onde poderá exercer o seu direito de continuar os estudos, de se reconstituir como sujeito histórico, de se apropriar de uma cultura que, às vezes, o nega; de desenvolver a sua consciência crítica, para que possa atuar de forma mais autônoma nas decisões e escolhas que precisa tomar ao longo de sua vida.

As análises das histórias em quadrinhos me permitiram compreender também que eles conseguiram expressar pela arte as suas experiências de vida, cultura e as dificuldades que encontram no campo para sobreviverem nele, o que foi importante para que pudessem ressignificar as suas práticas sociais, ao melhorarem os seus processos de leitura e escrita pela apropriação de signos visuais que, até então, desconheciam antes de participarem do Experimento Didático-Formativo.

Em adição a essa análise, afirmo que a internalização desse processo foi significativo, pois revelou que, mesmo ao alegarem em

alguns momentos do experimento que “não sabiam desenhar”, conseguiram amadurecer as suas formações mentais gradualmente ao longo de quase oito meses, fundamental para que desenvolvessem a habilidade de desenhar a história verbal que construíram, avançando nos conteúdos e, consequentemente, na aprendizagem.

Quero assinalar ainda que o desenvolvimento da criatividade dos jovens e adultos da Educação do Campo na construção dos desenhos das histórias, assim como a organização do ensino e das tarefas de estudo do experimento, não seguiram o “tradicionalismo”, pois fizeram as tarefas de forma diferente, ao não trabalharem com modelos, cópias ou conceitos prontos, característicos do ensino tradicional, isto é, negaram a lógica formal na produção das histórias em quadrinhos. Isso foi fundamental para que avançassem na aprendizagem e chegassem ao pensamento teórico.

Ao ler e analisar os textos escritos e desenhos por eles produzidos ao longo de quase oito (8) meses, constatei a vida deles se materializando nas letras, palavras e esboços visuais que, embora em alguns momentos apresentassem problemas de concordância, pontuação ou palavras inventadas, revelaram não apenas signos gráficos, mas os seus sentimentos, sonhos, anseios, medos, perspectivas de uma vida melhor no campo, além de ideias que eles buscavam concretizar para que continuassem na luta pela Reforma Agrária e melhores condições de trabalho para o seu povo. Portanto, era a vida deles ali representada pela arte.

Embora eu tenha verificado que alguns jovens e adultos não tenham percebido que a arte faz parte de seu contexto, ela

pode ser encontrada no artesanato que produzem (há estudantes do curso que produzem artesanato no campo, para ajudar nas suas despesas), bem como nas músicas que cantam (uma vez que há estudantes músicos autodidatas que fazem o curso de Educação do Campo), nas místicas que apresentam, enfim, mesmo que alguns não deem conta disso, a arte está de alguma forma, presente na vida deles. Com efeito, arte é conhecimento e cultura; portanto, não é possível dissociá-la das questões agrárias que envolvem os sujeitos do campo na interpretação da realidade.

Não posso deixar de enfatizar aqui um elemento essencial da linguagem visual das histórias em quadrinhos verificado nas produções e que foi fundamental no processo de amadurecimento das funções psíquicas desses educandos ao longo dos processos de leitura e escrita: o *timing*. Esse recurso é o responsável para "medir" o tempo de um quadrinho para o outro, isto é, ofereceu ao jovem e adulto da Educação do Campo a ideia de tempo transcorrido da história (cena após cena), o que tornou a história mais real durante a leitura, semelhante às imagens em movimento de um filme no cinema, por exemplo.

Os quadrinhos são os principais responsáveis para transmitirem essa ideia de tempo nas histórias. O ato de enquadrar/emoldurar a cena entre as linhas de um quadro possibilitou ao estudante camponês comunicar o tempo que ocorre no evento daquele quadrinho, como, por exemplo, compreender quanto tempo transcorreu do movimento de um carro de uma esquina a outra, de andar de cavalo de um quadrinho a outro, expressa a partir de uma sequência de quadrinhos que represente tal fenômeno.

A quantidade e o número de quadrinhos também influenciaram na ideia de tempo ocorrido nas histórias, bem como em seus formatos. É importante ressaltar que o tempo foi expresso também de outras formas, ou seja, por signos visuais, como a mudança da cor dos quadrinhos (céu de dia e de noite, por exemplo), para dar a sensação de mudança de tempo, mudança de temperaturas/climas entre outros. Outro aspecto importante ressaltado nas histórias analisadas é a quantidade de frases lidas nos quadrinhos (dentro dos balões ou fora deles): se tiver muitas frases para serem lidas, o leitor não terá a sensação de uma mudança de tempo, porque a sua leitura irá demorar um pouco em cada quadrinho, o que não possibilitará que ele tenha uma compreensão do *timing* da história. Menciono isso, pois é importante no processo de maturação das funções psíquicas dos estudantes, importante para o desenvolvimento pleno deles.

Nessas análises, parece ter ficado claro que as histórias em quadrinhos podem ser utilizadas por diferentes públicos, principalmente pelos jovens e adultos do campo que pouco (ou quase nada) tinha contato com essa linguagem, das quais não são destinadas apenas ao lazer ou "passatempo", mas como meio para o processo de ensino e a aprendizagem. Posto isso, defendo nesta pesquisa que essa linguagem pode e deve ser utilizada numa perspectiva dialética de produção de conhecimento, para trabalhar conteúdos que possibilitem ao indivíduo avançar no conteúdo e, consequentemente, na aprendizagem, para que possa ter uma melhor compreensão da sua realidade. Sendo produto da cultura humana, essa linguagem proporciona a esses camponeses

interagirem socialmente e culturalmente com o seu meio, transformando-o e interferindo nele.

Adiciono nessas análises que as histórias em quadrinhos produzidas mostraram uma qualidade estética, tanto na escrita quanto nos desenhos construídos por eles, o que demonstra que a beleza de seus trabalhos está inserida no seu desenvolvimento histórico e social, uma vez que essa categoria permeia toda a vida e os processos de leitura e escrita deles. Com isso, entendo que o jovem e o adulto da Educação do Campo tiveram na criatividade desenvolvida no experimento a liberdade para formarem a sua personalidade pelo viés estético, que se constitui na relação social entre eles, com os seus pares e com o próprio trabalho produzido por eles, o que é condição importante para superarem a produção capitalista que só vê a arte e o campo como mercadorias.

Com essas reflexões construídas, não tenho dúvidas de que esses trabalhos foram bem feitos, pois a turma pesquisada produziu intelectualmente textos verbais e desenhos que, além de se relacionarem dialeticamente, são bem resolvidos esteticamente, uma vez que são belos em sua essência e pela boa forma em que são apresentados nesta pesquisa, conclusão essa a que chego após o experimento realizado.

Vale destacar que os educandos da Educação do Campo se depararam com uma extensa variedade de signos verbais e visuais das histórias em quadrinhos, importantes para a comunicação humana, criação e disseminação de ideias e informações necessárias para a construção de conhecimento.

Consequentemente, as histórias em quadrinhos produzidas por eles foram constituídas e reconstruídas historicamente e socialmente, pois estão diretamente relacionadas às suas condições de vida no campo. Quando eles modificaram a sua realidade, ao produzirem um trabalho de arte, atribuíram significados e conceitos, além de sentidos a partir da linguagem aprendida por eles ao longo do experimento e que levarão para as suas vidas. Isso é fundamental para socializar novas formas de conhecimento.

Nesse sentido, é possível afirmar que os signos utilizados nas histórias em quadrinhos produziram novas formas de pensamento nos jovens e adultos da Educação do Campo, participantes desta pesquisa de doutorado, importantes para que o conhecimento possa ser produzido e ampliado na esfera educacional.

Entretanto, com o objetivo de dar continuidade nas análises, apresento a seguir as análises realizadas a partir dos relatos dos jovens e adultos da Educação do Campo no que concerne às histórias em quadrinhos produzidas por eles durante o Experimento Didático-Formativo, linguagem essa que permeia toda a discussão desenvolvida nesta investigação, ao relacionar arte, leitura e escrita na formação humana e na consciência desses educandos.

CAPÍTULO 6

O DISCURSO DOS JOVENS E DOS ADULTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PRODUZIDAS

Neste capítulo são apresentadas as análises das entrevistas semiestruturadas e individuais realizadas com os estudantes jovens e adultos do curso de Educação do Campo, durante o Experimento Didático-Formativo desenvolvido. Os dados foram analisados tendo como principal aporte teórico a teoria Histórico-Cultural. Com isso, as categorias desenvolvidas neste capítulo são: a arte e estética na Educação do Campo; a relação entre concreto e abstrato na concepção do jovem e do adulto, a concepção de Educação do Campo, a concepção de leitura e escrita, a concepção de histórias em quadrinhos; a leitura do estudante jovem e adulto camponeses; a escrita do estudante jovem e adulto camponeses; o desenvolvimento da leitura do estudante jovem e adulto camponeses; o desenvolvimento da escrita do estudante jovem e adulto camponeses.

6.1 A arte e estética na Educação do Campo

A arte é criação, fruto do trabalho humano; portanto, fenômeno social e cultural que possibilita ao indivíduo interpretar a realidade por meio de objetos artísticos e estéticos. Como

produto social, a arte se relaciona com as pessoas, de diferentes realidades e experiências, ao produzir conhecimento significativo e qualitativo dessa realidade. Nessa diretriz, entendo que a arte não deve ser analisada fora da totalidade humana, tampouco distante das contradições presentes na realidade camponesa.

Além disso, parto do pressuposto de que o estudante jovem e o adulto do campo é um sujeito histórico que se constitui na relação social construída com os seus pares e na qual produz trabalho. Porém, há aqui nas entrevistas semiestruturadas realizadas com eles no experimento, uma possibilidade real de compreender um pouco mais sobre as suas condições de vida, bem como conhecer o contexto em que vivem e no qual se constituem enquanto homens e mulheres trabalhadores do campo.

Na esteira desse pensamento, para compreender como a arte e a estética se relacionam na realidade do educando do campo, perguntei o que entendiam por arte, e assim foram as suas respostas:

> *Arte tá vinculada a muita coisa na nossa vida. Arte é isso, as pessoas expressam seus sentimentos, uma música, se foi expressado um sentimento em cima daquilo ali, uma emoção, é uma arte. (A3)*

> *É...inclusive professor, no meu estágio, eu tive conversando com os alunos sobre isso, na primeira aula. Porque, antes pra mim, artes se restringia apenas a pintar. Hoje eu vejo que arte para mim está além disso. E hoje, depois do meu estudo, eu sei que arte envolve uma atividade humana e que é repleta de emoção e de sentimentos. (A4)*

Acho que tudo que a gente vive assim é arte, e também, assim...em relação ao desenho, eu tive um período da minha vida que o desenho foi muito importante. Porque quando eu tinha 10 anos, eu tinha um problema, uma febre que me deu, e durante isso eu dormi, e quando eu acordei as coisas para mim tinham mudado. Na minha cabeça, a nossa casa que era de uma lado, passou para outro...tudo mudou nesse lugar que eu vivia...aí quando eu acordei, falei para minha mãe que eu tava assim né, só que ela não se importou não...e aquilo me incomodava demais, tudo que eu ia fazer...se fosse pra ir para o caminho da fonte, não sabia mais onde ficava o caminho da fonte...eu sempre comentava com a minha mãe isso...e aquilo me incomodava demais, ela não ligava muito não...aí eu comecei a desenhar né, a desenhar uma casa de dois modos: uma de frente e outra de costas...quando eu tava no chão desenhava no chão, se tava com caderno, desenhava no caderno...até que ela percebeu que eu tava fazendo aquilo demais né, aí ela me procurou e perguntou por que eu tava fazendo aquela casa direto, aí começou a ficar preocupada, aí eu disse que eu tava fazendo aquela casa porque era o jeito que eu tava vendo a nossa casa...a partir daquele dia que eu tinha me sentido mal...e aí ela começou a conversar comigo, a falar um monte de coisa que eu não tava doente não, que era coisa da minha cabeça...mas através do desenho eu consegui chamar a atenção dela. (C5)

É a maneira de expressar seus sentimentos, sensações, emoções através do desenho, imagem, ilustração...e tudo que possamos observar ou imaginar. (E2)

Em seus relatos, é possível observar que a arte é entendida, para a maioria, como a expressão de sentimentos, emoções, mas também uma linguagem que está presente em tudo, ao descreverem que a arte pode ser encontrada em muitos lugares e objetos da realidade. No entanto, é importante ressaltar que por

mais que a arte se refira à expressão de sentimentos, não deve ser considerada apenas isso, pois delimitaria o seu campo de conhecimento.

A esse respeito, as experiências são parte singular de suas vivências acumuladas ao longo de suas vidas. Por meio da arte, o jovem e o adulto da Educação do Campo podem encontrar motivações para compreender melhor o processo histórico e social do qual faz parte, pois a arte é conhecimento e um saber estético que produz novas ideias. Portanto, o conhecimento artístico possibilita experiências significativas para esse educando, a partir do contato constante com a arte.

Cabe destacar que toda obra de arte produz diversos sentimentos opostos, que culminam para o prazer, uma clarificação, ao reduzir a reação estética a uma catarse. A esse respeito, Vigotski (1998, p. 272), ressalta:

> A base da reação estética são as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas com toda realidade e força [...] graças a esta descarga central, retém-se e recalca-se extraordinariamente o aspecto motor externo da emoção [...] é nessa unidade de sentimento e fantasia que se baseia qualquer arte [...] é nessa transformação das emoções, nessa autocombustão, nessa reação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatamente suscitadas, que consiste a catarse da reação estética.

Ou seja, enquanto produção social, a arte não deve ser estudada e analisada isoladamente, pois foi determinada intelectualmente pelos jovens e adultos camponeses na produção das histórias em quadrinhos e tem na psique a base para analisá-la,

segundo a perspectiva da teoria Histórico-Cultural. Porém, na fala da aluna C5, a arte vai muito além do que uma mera descarga de emoções: a arte lhe possibilitou construir significados da sua realidade para que ela pudesse se comunicar com a sua mãe, o que corrobora a importância do signo visual para a interação humana, pois além de ser significativa na formação do seu pensamento, exerceu papel fundamental no desenvolvimento de sua consciência, ao utilizar-se desse signo para se expressar e tomar ciência da situação que vivenciava.

O relato dessa aluna deixa claro que a arte produzida no campo precisa ser compreendida na totalidade do sujeito camponês que vive, trabalha e estuda nesse território. Desse modo, a arte nesse contexto é mais que um meio de sobrevivência e cultura, é o reflexo da realidade desses jovens e adultos que ali produzem, pois o camponês só consegue conhecer a sua realidade no momento em que ele supera as aparências dela e tem uma conduta prática nas relações sociais que estabelece com os seus pares. Por isso foi tão significativo a presença do desenho na vida dessa camponesa.

Nesse raciocínio, trago Kosic (1976, p. 61) para ampliar essa discussão:

> A totalidade concreta como concepção dialético-materialista do conhecimento do real significa, portanto, um processo indivizível, cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade [...]; em segundo lugar, conhecimento do caráter histórico do fenômeno [...]; e enfim o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ela ocupa no seio do corpo social.

Essa passagem é esclarecedora por dois motivos: primeiro, porque o conhecimento se efetiva na separação daquilo que é verdadeiro (essência) do que não é verdadeiro (aparência); segundo, porque a totalidade da qual o sujeito camponês faz parte não é algo desconexo de suas relações sociais, produtivas e criativas no trabalho. É nesse movimento construído que a camponesa C5 se apropriou e mudou a sua realidade para que a essência dela fosse revelada. Nesse processo, essa interferência no real, pela mediação do signo visual, foi importante para que o pseudoconcreto fosse negado.

Contudo, falar de arte no campo é reforçar também a tensão presente nesse espaço na educação brasileira. Marcada por avanços e retrocessos em sua história, a arte teve um duro golpe com a Reforma do Ensino Médio e a aprovação da BNCC, ambas em 2018, que deixou essa área sem saber ao certo se seria obrigatória ou não, ao ser negada nos processos de ensino e aprendizagem, impossibilitando ao educando ter uma formação mais plena. É importante ressaltar que por meio da arte o estudante jovem e o adulto do campo objetivam a sua realidade na criação estética, uma vez que essa criação, entendida como trabalho humano, carrega uma consciência crítica da vida desse sujeito.

Na sequência, questionei quais os conhecimentos em arte o aluno considera fundamentais para o jovem e o adulto camponeses. Assim relataram:

> *A cultura de mundo é necessária para evolução do homem...sendo assim, considero fundamental para esse público esse conhecimento para que possam estar cientes da realidade. (A2)*

Eu acho assim...nós já tivemos poucos, mas na verdade a gente tem que se aprofundar mais no conceito da arte...na parte teórica. (C3)

A questão do começo lá...da história da arte...acho que essa seria a questão principal, depois viria as artes visuais, entender as imagens. (E5)

É difícil dizer o que é mais importante...mas pra mim, o grande diferencial que eu entendi, a arte por si só, ela vai muito além daquilo que eu sabia...no nosso contexto, do dia a dia, a gente tem percebido que, o que eu tenha aprendido aqui, em especial em arte, tem me dito muito do meu mundo lá. (L3)

As manifestações que têm na comunidade, porque muitas vezes eles não têm essa concepção de que isso é rico, é importante, e que precisa ser mantido. (S1)

A leitura de mundo...através das artes é muito importante...pois o jovem e o adulto do campo tem muito o que ensinar...pois é preciso ser reconhecido. (S2)

A cultura é significativa na fala dos alunos, pois a compreendem como um dos conhecimentos em arte importante para a Educação do Campo, embora necessitem de novas necessidades de estudos, como pode ser verificado nas falas dos alunos A2, C3 e E5. Nessa perspectiva, entendo que o conhecimento cultural deve ser ensinado numa perspectiva desenvolvimental, uma vez que é na atividade de estudo que envolvam as histórias em quadrinhos que os alunos formam as suas funções psíquicas superiores e ampliam esse conhecimento, importante para avançarem na aprendizagem. Com isso, a cultura camponesa não deve deixar de enfatizar o que é produzido

socialmente e artisticamente em seu território, pois é a partir dela que as diferentes identidades e saberes do povo camponês são construídos e socializados.

Além disso, há uma preocupação por parte de um dos alunos entrevistados (C3) em aprofundar-se nos conceitos teóricos a respeito do que seja arte, o que evidencia a relevância da formação de conceitos para o desenvolvimento do pensamento humano. Contudo, deve ocorrer no movimento da ascensão do abstrato ao concreto, e não trabalhar com a reprodução do que já está pronto, uma vez que para a teoria Histórico-Cultural, produzir conceitos é construir conhecimentos científicos, ou seja: é fazer o aluno pensar. Por isso que é importante sair da mera representação para a ação mental.

Também, o relato da aluna L3 é interessante, pois explica que o conceito de arte deve ser ampliado, isto é, deve captar a realidade em sua essência, a partir do desenvolvimento intelectual mais efetivo construído por ela mesma, e não ficar somente nas observações superficiais dos conteúdos disciplinares e trabalhados de forma limitada na educação tradicional, pois, por serem "prontos", não dialogam com a sua realidade e com o seu interesse em aprender. Essa afirmação deixa claro que o trabalho com as histórias em quadrinhos durante o Experimento Didático-Formativo ajudou a aluna a chegar a essa conclusão.

Nas análises construídas, não há dúvidas de que, sendo um ser social, o camponês ao produzir arte, deixa nela registrada a sua cultura, o seu trabalho, as suas ideias e conhecimentos de mundo, enfim, deixa gravado nela a sua vida. O objeto por ele criado só tem sentido na relação social entre ele e o próprio homem do

campo. É por isso que, para a teoria Histórico-Cultural, a arte não apenas expressa emoções, mas representa a realidade humana, materializada no objeto estético.

É importante assinalar que a arte na Educação do Campo permite ao camponês desenvolver as suas habilidades, fundamentais para o amadurecimento de suas formações psíquicas, pois a linguagem artística proporciona uma postura mais crítica e criativa diante da realidade que, na maioria das vezes, é contraditória com o sujeito do campo, o que implica confrontá-la e superá-la. Nesse entendimento, a arte é necessária para a evolução do homem camponês, para que possa se reconhecer como cidadão de direitos, deveres e que continue a lutar contra as investidas da propriedade privada que busca incansavelmente o lucro para si própria, o que amplia cada vez mais a luta de classes.

Com o objetivo de dar continuidade nesse raciocínio, questionei os alunos jovens e adultos se frequentavam eventos culturais e artísticos em suas comunidades onde residem:

> *Sim. Porque os eventos culturais nos permitem adquirir novos conhecimentos. (A2)*
> *Eu sempre vou. (C5)*
>
> *Principalmente a quadrilha, pois, além de ser um movimento cultural, usamos como maneira de se divertir. (E3)*
>
> *Não tem...para o senhor ter ideia, quando teve o nosso tempo comunidade em Santa Terezinha-TO, a gente convidou a comunidade toda para participar e não apareceu ninguém. (E5)*

> *Sempre que tem...sempre que a escola...na verdade, é mais produzido pela escola...e sempre que tem, e sempre que estou por lá, eu sempre vou. (L3)*

> *Quando tem sim. E também na nossa escola ano passado a gente fez um festival de poesia, de criação e de desenho também, na escola que eu trabalho. (N1)*

> *Quando tem, sempre compareço, pois a maioria dos eventos está relacionada à comunidade escolar. (S2)*

A maioria dos estudantes alegou que frequenta eventos culturais e artísticos em suas localidades (assentamentos, povoados entre outros), geralmente, ocorridos nas escolas para celebrar alguma data comemorativa do ano letivo. Contudo, um relato me chamou a atenção: a aluna E5 deixa claro que, mesmo tendo esses eventos em sua cidade, poucos membros de sua comunidade comparecem. É importante assinalar que esse evento descrito pela aluna ocorreu durante um tempo comunidade realizado em Santa Terezinha-TO, do qual tive a oportunidade de participar. Porém, como pude constatar, havia poucas pessoas presentes nessa ocasião, sendo a maioria alunos do curso de Educação do Campo, o que confirma o relato dessa estudante.

É importante que a população camponesa participe de eventos culturais e artísticos em sua comunidade, pois é uma oportunidade de poderem ampliar um pouco mais suas experiências estéticas com a realidade na qual se inserem, vivem e trabalham, uma vez que as condições de vida do homem do campo são construídas a partir da internalização e apropriação da cultura.

Considerar as vivências do jovem e do adulto da Educação do Campo no processo educativo possibilita entender melhor a sua concepção de mundo, os seus interesses e necessidades, aspectos fundamentais para o seu desenvolvimento e processo de humanização. Nessa direção, a Educação do Campo precisa oferecer ao estudante camponês meios para que ele se desenvolva e se aproprie de conteúdos culturais da sociedade e da sua realidade, principalmente. Essa apropriação cultural permite a ele ampliar o seu entendimento da realidade, além de proporciona-lhes os meios para atuar de forma mais crítica nas questões que envolvem os seus direitos e lutar por eles. Desse modo, se tornará mais participativo nas decisões que precisa tomar nas comunidades em que vive, bem como no debate sobre a Reforma Agrária que diz respeito ao seu povo e, de forma geral, na luta pela melhoria das suas condições de vida no meio rural brasileiro.

Embora haja no campo uma diversidade de camponeses, com as suas respectivas histórias de vida e culturas, todos dialogam entre si num mesmo aspecto: são sujeitos históricos que produzem as suas próprias relações sociais para enfrentar as investidas do capitalismo, ao confrontarem a sua lógica baseada na exploração do trabalho pelo capital. Assim, lutar pela terra, por uma escola que atenda os camponeses trabalhadores e os seus filhos, é uma forma de romper com um modelo de educação tradicional, hegemônico, imposto pela classe dominante, que não os considera importantes no crescimento econômico, social e cultural do país. Portanto, são excluídos pela classe dominante.

Em outras palavras, a arte humaniza e transforma não apenas a realidade, retratada no objeto artístico, mas também o

jovem e o adulto da Educação do Campo, levando-os a compreender melhor o seu meio cultural, importante para questionar a sua própria realidade, bem como interferir nesse meio, para que lute por uma educação emancipadora, por um trabalho mais digno no campo e respeito ao seu povo.

Em seguida, perguntei aos discentes se a arte é importante para a leitura, e assim se posicionaram:

> *Sim. Porque se você faz uma arte só por fazer, e não tem a leitura daquela arte, fica faltando alguma coisa. Fica algo vago. (A1)*
>
> *Sim. Através da arte podemos fazer a leitura de mundo, porém, só faz sentido através do seu aprimoramento. (A2)*
>
> *Com certeza, é uma forma de leitura. Você olhar e observar a arte é uma forma de leitura. (A3)*
>
> *É importante, porque quando você olha para uma imagem, você faz uma leitura de imagem...entendeu... qualquer outro livro, você vai primeiro nas imagens. (A5)*
>
> *É...porque muitas vezes professor a gente vê uma arte e a gente já detecta o que ela quer passar...por exemplo, se for uma imagem, antes de ler o que tá escrito, a gente já sabe o que ela quer passar. (C2)*
>
> *Sim. Porque através de uma arte você vai...se você conseguir ler uma arte, você vai conseguir melhorar a sua leitura né. (D1)*
>
> *Sim, pois a arte é uma maneira de se ler sem que usamos a escrita, principalmente nas artes visuais...e que a arte é mais importante para conseguirmos se ter uma boa leitura de imagem. (E2)*

Isso. Muitas vezes você não sabe definir aquela obra de arte, e até então você começar a pesquisar, a ver o que seria... eu acho que ajuda muito a leitura na arte...na escrita. (E5)

Sim. Porque se a gente vê um determinado quadro, a gente acha que consegue fazer uma relação com alguma coisa do presente, do passado. (J2)

Sim, é importante, mas não é todo mundo que tem esse pensamento...foi igual eu falei, é importante a arte ter desde os primeiros anos do ensino fundamental pra a pessoa aprender a ter esse pensamento. (M2)

É recorrente nas falas dos jovens e adultos camponeses que a arte é essencial para a leitura, devido a sua relação com a leitura de imagens, entendida, em suas falas, como um meio "mais fácil" para se compreender um texto e por comunicar de forma mais objetiva uma mensagem ao leitor. Os seus depoimentos demonstram que é necessário se atentar para a leitura visual da obra de arte para que o indivíduo possa ampliar o seu significado e a produzir novas interpretações da realidade a sua volta.

Ao revelarem que os signos visuais comunicam de forma mais clara uma informação ao indivíduo, entendo que essa afirmação deve ser tomada com certo cuidado, pois ler uma imagem, assim como um texto escrito, são formas complexas de pensamento que precisam ser desenvolvidas no indivíduo por meio de atividades de estudo, na perspectiva Histórico-Cultural. Vale destacar ainda que é por meio desse processo que o indivíduo se relaciona com o mundo.

Sob essa afirmação, compreendo que a arte e a leitura possibilitam uma percepção estética mais acurada a esse jovem e o adulto da Educação do Campo, pelo fato de ser desenvolvida por esse tipo de atividade, uma vez que cria condições, por meio do amadurecimento de suas funções psíquicas, em compreender qualitativamente a realidade a sua volta, além de interpretar signos visuais com mais propriedade e autonomia.

De maneira semelhante, Vigotski (2007) afirma que o uso de signos é fundamental para o desenvolvimento humano e na formação da consciência, uma vez que tanto as palavras quanto as imagens são linguagens que desenvolvem o pensamento; portanto, arte e leitura são qualidades e meios necessários para a comunicação e interação humanas. Com efeito, a leitura ajuda a formar a consciência do jovem e o adulto da Educação do Campo, pois ela desenvolve a sua mentalidade, fundamental para combater a alienação na sociedade, bastante presente no campesinato brasileiro.

Nesse percurso, indaguei se a arte é importante para a escrita, obtendo as seguintes respostas dos jovens e adultos da Educação do Campo:

> *Sim. (A1)*
>
> *Sim, através da escrita também podemos registrar mensagens. (A2)*
>
> *É importante porque um tá ligado com o outro. (A3)*

É, porque é o seguinte: a arte desenvolve a...como que chama...a...a habilidade motora, aí isso faça com que você também escreva melhor...creio que seja isso. (A5)

Arte de escrever...(risos)...eu creio que sim. Porque se não tiver aquela habilidade de escrever não...né. (C2)

Sim, pois através da arte conseguimos melhorar a nossa escrita, sendo que a escrita faz parte da arte. (E2)

Com certeza...acho assim que se não conseguir escrever, não vou conseguir desenhar...se eu não conseguir interpretar, não vou poder escrever. (I1)

Sim. Porque a gente vendo um trabalho de escola, por exemplo, o que esse quadro representa? Escreva. Aí a gente observa bem os detalhes...é produção né. (J2)

É importante, porque, por exemplo, se eu...posso até ler um texto, ou ver qualquer coisa, e se eu tiver um conhecimento melhor sobre a arte, eu vou desenvolver melhor meu texto, vou conseguir escrever melhor. (M2)

Como observado acima, a arte também é importante para a escrita. Essa é a principal constatação das falas dos jovens e adultos da Educação do Campo nessa questão. Em suas respostas, a arte proporciona maior qualidade ao processo da escrita desenvolvido pelo educando. Além disso, a arte enquanto reflexo da realidade leva o camponês a produzir relações mais conscientes com o seu meio pelos signos verbais, ao conferir um salto na aprendizagem: se comunicar com o mundo a partir de palavras e da arte.

Nessa perspectiva, é possível dizer que a arte possibilita, ainda, uma compreensão elevada da realidade e das contradições

presentes nela, pois, por ser criação humana, fruto do trabalho, produz interpretações significativas do real, importante para compreender a totalidade humana como processo histórico e social em constante transformação, e não como algo fragmentado e isolado desse processo, como faz a maioria das escolas brasileiras de Educação Básica que possuem um currículo engessado e que não proporciona o desenvolvimento pleno do educando.

Pelo fato da escrita ser um registro de mensagens verbais, que une um sistema de signos que envolve palavras, sons e símbolos, a relação entre a arte e a leitura é ampliada: “a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas” (VIGOTSKI, 2007, p. 126).

Com clareza, entendo que o jovem e o adulto camponeses não querem produzir um objeto apenas por produzir, eles querem fazê-lo bem feito e, isso, responde a uma necessidade prática de produção material que os acompanha no percurso histórico da humanidade. Sendo expressão de algo bem definido e bem resolvido, pode ser entendido como expressão de beleza, uma vez que apresenta qualidade estética. Essa análise só foi possível após a realização das histórias em quadrinhos produzidas por esses educandos no Experimento Didático-Formativo.

Por conseguinte, entendo que a relação do camponês com a arte cria uma situação estética na leitura e escrita: constituído na sua totalidade, o homem do campo, ao produzir, cria consciência da sua realidade e a materializa em signos verbais e visuais, mas, como sujeito histórico que busca fazer algo bem feito e que atenda

as suas necessidades, toma consciência dela e dos sentidos por ela produzidos nessa relação social, representados no objeto artístico.

As análises aqui construídas me permitem afirmar ainda que no contexto da Educação do Campo, a leitura e a escrita das produções das histórias em quadrinhos foram importantes para o aprendizado dos jovens e adultos camponeses, pois eles puderam entender que as artes, a leitura e a escrita se interligam e relacionam-se entre si, dialeticamente.

É possível dizer, portanto, que a tríade arte-leitura-escrita é essencial para promover o conhecimento teórico. Além disso, possibilita ao jovem e adulto da Educação do Campo atuar de forma mais crítica na sua realidade, uma vez que a arte tem um papel transformador, ao revelar um real "camuflado". Por isso, ela deve ser ensinada e trabalhada com os povos do campo numa perspectiva dialética, e não formal, ou seja, elas devem ser desenvolvidas via conhecimento teórico (busca pela totalidade) e não pelo conhecimento empírico (isolado e desconectado da realidade).

6.2 A relação entre concreto e abstrato na concepção do jovem e do adulto da Educação do Campo

Com o objetivo de compreender os conceitos formados pelos alunos, após terem identificado a relação geral básica, durante o experimento, bem como o modo pelo qual eles os relacionavam com as suas experiências de vida e realidade, foram perguntados sobre o que entendiam por Educação do Campo, leitura, escrita e

história em quadrinhos. A seguir, são apresentados seus relatos e análises a respeito de cada um desses itens, respectivamente.

6.2.1. A concepção de Educação do Campo

A educação é uma prática social que não dá para se dissociar do processo de construção e relação histórica com os povos do campo, pois ela transforma e tem caráter intencional de contribuir para uma sociedade mais igualitária e democrática. Nesse sentido, a educação que não considera a realidade camponesa é a educação rural, pois já vem "pronta", com um ensino tradicional que não foca nos saberes e conhecimentos do seu povo. Enquanto a Educação do Campo é um reconhecimento dos valores do homem e da mulher do campo, a educação rural apenas reproduz um ensino burocrático, com conhecimento regular, o que leva os alunos a reproduzirem uma realidade que não é a deles.

Assim, ao questionar o que é Educação do Campo, os alunos relataram:

> *É uma conquista de direito. Uma educação direcionada a esse público, que não seja adotada de outra realidade. (A2)*

> *Para mim, Educação do Campo é aquela educação voltada mesmo para aquelas pessoas que estão no campo, e que buscam uma oportunidade de ter um meio melhor de conviver na sociedade...a Educação do Campo é a base para que essas pessoas tenham uma vida digna, e que possam retornar aos seus campos e oferecer essa vida para as pessoas que estão lá. (A4)*

> *Olha, Educação do Campo pra mim é...hoje, ter uma educação voltada para o campo, para os alunos do campo né...que a gente*

faça os planejamentos, que a gente elabore realmente conteúdos voltados para o campo. (A5)

Trazer o que o aluno do campo tem da sua área, e o professor trazer o conhecimento dele para o aluno. Juntar os dois para ver se não fica essa aula tradicional...é um mostrar o que o conhecimento do outro tem...porque um professor da cidade para dar aula no campo, ele não vai saber nada do campo, ele vai usar só exemplos da cidade. (C4)

Para mim professor, Educação do Campo, eu acho que a Educação do Campo tinha que ser igualitária né...igual as outras escolas, mas não é. (C5)

Educação do Campo...é voltada para o povo do campo...porque aqui vamos aprender a trabalhar com o povo do campo. (D1)

É pertinente nas falas da maioria dos estudantes que Educação do Campo é compreendida como um projeto de educação voltada à realidade, ao contexto camponês, o que diferencia da educação rural, que não considera as especificidades e necessidades de aprendizagem desse educando.

Ao examinar as suas falas, é revelado que a Educação do Campo é um movimento que, surgido no seio dos movimentos sociais, propõe um novo projeto educacional com as suas metodologias de ensino que, além de atender à realidade de seu povo, enfatiza aspectos importantes como, por exemplo, uma educação popular e a luta pela Reforma Agrária. Ademais, a elaboração de políticas públicas que sejam efetivas para atender as suas demandas também são destacadas nesse cenário que, por sua vez, tão excluída da sociedade que se caracteriza como capitalista.

Os jovens e adultos do campo não vão à universidade obrigados, mas porque eles têm interesse e necessidade em aprender. Eles aprendem o que é interessante para eles como, por exemplo, como são as diretrizes que regem legalmente o campo brasileiro, querem aprender a calcular para saberem medir o terreno para a lavoura, a produzir arte e a contextualizá-la, para que possam aplicá-la nas escolas camponesas e ampliarem o conhecimento cultural de seu povo, dentre tantos outros motivos que os levam a frequentar a universidade.

Formar homens e mulheres trabalhadores para atuarem como professores nessas escolas é uma forma de contribuir com ações pedagógicas que articulam as necessidades de aprendizagem desses sujeitos contra a visão capitalista que se opõe à educação vigente na maioria das escolas brasileiras de Educação Básica: tradicional e excludente.

Ou seja, o território camponês é formado por diferentes indivíduos e culturas que exigem políticas públicas que atendam os seus anseios e demandas educacionais, econômicas e sociais, fundamentais para o desenvolvimento do campesinato frente às investidas do agronegócio.

No entanto, a fala da aluna C5 me chamou muito a atenção, pois relata que a escola do campo deveria ser igual a todas as outras escolas, mas para ela não é. Essa afirmação revela que, para essa aluna, não há diferença entre Educação do Campo e Educação Rural, pois ela compreende que a escola do campo deve oportunizar acessos aos mesmos conteúdos que a escola da cidade, o que não garante atendimento as especificidades e culturas do campo.

Em suas falas, é possível ainda constatar que a Educação do Campo é para eles mais que uma oportunidade de formação acadêmica, é uma forma de mudarem os seus pensamentos para que tenham novas ideias que os ajudem a interferir em suas realidades. A educação voltada às especificidades da população camponesa valoriza o seu povo e conhece a sua essência, tão negada pela sociedade hegemônica. O jovem e o adulto do campo querem fazer um curso de graduação porque ele se reconhece nesse curso como sujeito histórico, uma vez que traz conhecimento acerca do seu contexto.

Nesse pensamento, a atividade de estudo desenvolvida com os jovens e adultos camponeses teve na formação de conceitos o seu cerne, por envolver, ao longo das aulas do experimento realizado, tanto os conceitos espontâneos quando os científicos. Embora eu tenha verificado que os primeiros foram importantes para a aprendizagem deles, foi necessário promover o pensamento teórico neles, para que o conceito e, consequentemente a aprendizagem, pudessem ser desenvolvidas de forma mais efetiva, pois assim como defende Davídov (1988), entender é pensar conceitualmente, ou seja, enquanto o pensamento teórico se refere à face interior do objeto, expresso por ações mentais, o pensamento empírico baseado em suas experiências de vida apenas age em sua exterioridade, o que não é suficiente para revelar a sua essência.

Segundo Davídov (1997) Vigotski compreendia que os conceitos espontâneos (cotidianos) desenvolvem-se em processo que seguem a marcha do concreto ao abstrato, pois o indivíduo não forma o conceito pelo pensamento, mas pela representação geral de uma dada classe de objetos, ao comparar as suas

semelhanças e diferenças. Por outro lado, de forma contrária, os conceitos científicos (teóricos) partem da relação desse objeto de forma mediada, e não imediata das coisas, isto é, é preciso abstrair para pensar; portanto, conceituar.

Em outras palavras, o pensamento empírico é formado na comparação dos objetos, o que permite classificá-los, compará-los, analisá-los, resultando no conceito concreto e, consequentemente, na representação geral deles. O pensamento teórico surge exatamente dessa análise, uma vez que é formado mentalmente a partir da transformação do objeto, o que possibilita descobrir a sua verdadeira realidade. Assim, ao chegar a esse pensamento, o camponês consegue, com autonomia, construir mentalmente esse objeto.

Nesse raciocínio, Vigotski (2009, 2001, 1999) salienta que formar conceitos é uma atividade mental superior, pois assim que os jovens e adultos os internalizam, passa a pensá-los de forma mediada. Além disso, os conceitos devem ser entendidos dialeticamente, sendo a perspectiva histórica fundamental para a sua análise. Em suma, a teoria Histórico-Cultural entende que produzir conceitos é construir conhecimentos científicos (PUENTES; LONGAREZI, 2013).

Esse foi um dos motivos que me instigou a construir o Experimento Didático-Formativo por meio da atividade de estudo, pois pretendia desvelar a realidade desses jovens e adultos da Educação do Campo que eram, não apenas meus alunos, mas importantes indivíduos que carregam uma história de vida significativa pautada por lutas, dificuldades, conquistas e culturas das mais diversas. Com isso, busquei propor nesse experimento, de

alguma forma, meios que lhes possibilitassem identificar essa abstração por meio do movimento de pensamento dialético, para que pudessem construir os seus conceitos mentalmente, questioná-los, descobrir outros meios de trabalhar os conteúdos pela generalização (pesquisas teóricas, por exemplo). Dessa forma, pude compreender que quanto mais ativos e participativos eles eram nas tarefas do experimento, mais condições tinham para transformar a sua realidade e a compreendê-la, o que contribuiu significativamente para uma aprendizagem mais rica desses educandos.

6.3 A concepção de leitura e escrita

O movimento do abstrato para o concreto por meio da linguagem escrita e visual pode tornar os processos de aprendizagem que estão em movimento no jovem e no adulto da Educação do Campo mais ativos, uma vez que o trabalho com os signos verbais e visuais na atividade de estudo com eles contribui de forma significativa para uma formação mais plena. Desse modo, a leitura e a produção de textos e a interação verbal e visual entre eles e o professor, neste caso, eu, na condição de pesquisador, foi fundamental para a produção de conhecimento acerca da Educação do Campo, pelo viés das histórias em quadrinhos.

No que concerne à leitura e a escrita, perguntei aos jovens e adultos da Educação do Campo as suas concepções acerca dessas duas ações da linguagem, ao começar com a primeira (leitura):

Leitura...a não ser o ato de ler, é olhar o mundo com olhos diferentes. (A4)

Olha professor, o que eu entendo por leitura, é uma pessoa ler e compreender o que tá lendo...você tem que ler e interpretar a leitura que você faz. (A5)
Leitura é conhecimento. Quando você tá lendo, você tá imaginando...as ilustrações, você tá olhando ali e fica imaginando como é, como seria. (C3)

Leitura pra mim é você...por exemplo, eu ler isso aqui e entender. (D1)

É a maneira que usamos para expressarmos e entender o que o mundo possa demonstrar seus conhecimentos...e possamos ser capaz de descobrir novas formas de se interagir e ter mais capacidade. (E2)

A leitura traz conhecimento sobre todas as coisas passadas ou presentes, traz informações para o seu cotidiano. (E3)

Professor, eu acho que seria o centro de tudo, porque quando você lê, você interage com o mundo todo...você vai ter conhecimento daquilo que tá lendo. (E5)

É entender professor...você ler é entender a vida. (G3)

Leitura é conhecimento...traz conhecimento e compreensão né. (J1)

Leitura professor, ela é....um mecanismo que não é só da leitura escrita, do mecanismo da linguagem, do português, do espanhol, do inglês, enfim...mas a leitura tá na percepção. (L3)

> *Às vezes você tá lendo um texto ali, só por ler, e às vezes você não consegue fazer a leitura daquele texto ali todinho, mas você viu uma palavra diferente que ficou curioso e foi pesquisar sobre aquela palavra. (M2)*

> *É pegar uma escrita, ler ela e entender o que ela quer dizer. (M4)*

Há um entendimento comum na maioria dos alunos de que a leitura está diretamente relacionada à compreensão, isto é, só conseguem compreender, ou seja, conceituar leitura, se entendê-la, como, por exemplo, um texto escrito que produziram nas histórias em quadrinhos. Essa constatação foi decorrente das tarefas de estudo que realizaram no experimento, que lhes permitiram entender que a assimilação dos conteúdos trabalhados a respeito da leitura e da escrita, bem como o conhecimento e utilização de signos visuais e verbais, foi necessária para que eles chegassem a essa conclusão.

Nesse processo, ao utilizar da arte para se comunicar, essa comunicação verbal do tema ocorrida na prática de leitura não deixa de utilizar gêneros criativos (BAKHTIN, 1997), como foi o que aconteceu com os estudantes, ao utilizarem das histórias em quadrinhos para produzirem os textos verbais e os desenhos. Ou seja, os jovens e adultos da Educação do Campo podem, por meio da leitura, se comunicarem melhor, conhecer novas palavras e vocabulários, enfim, podem melhorar a sua escrita.

Contudo, essa compreensão pelos alunos não surgiu do nada, pois eles partiram dessas tarefas que os instigaram a desenvolver esses conceitos para que pudessem, a partir da internalização desses signos presentes nas histórias em quadrinhos,

relacionar os conteúdos das histórias ao mundo a sua volta. É importante assinalar que eles desconheciam alguns desses signos, como os elementos da linguagem visual das histórias em quadrinhos. Esse aprendizado só se efetivou no processo de desenvolvimento de suas funções psíquicas, o que foi bastante significativo para o avanço da aprendizagem deles.

É nessa perspectiva que, no processo de leitura, o camponês precisa relacionar os signos ali presentes no seu contexto com as suas necessidades e interesses, pois não são entendidos de forma isolada no texto que ele produziu no processo de sua constituição como sujeito histórico, como lembra Vigotski (2009, p. 466):

> A palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor. O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados aquilo que está expresso por uma determinada palavra.

É bastante esclarecedora a afirmação de Vigotski, pois para compreender um texto, além de ser necessário que o leitor identifique as letras, as sílabas e as suas palavras, decodificando-as em sons, é importante também analisar os sinais gráficos presentes nele, para que ele possa, enfim, abstrair as informações e ir do escrito para o oral. Foi isso que aconteceu durante o Experimento Didático-Formativo, pois os jovens e adultos camponeses tiveram a oportunidade de conhecer, utilizar e criar signos visuais em suas histórias, ao relacioná-los com as suas histórias de vida construídas no mundo campesino.

Esse movimento de pensamento foi importante para que eles compreendessem que ler e escrever são ações que objetivam mais que se comunicar, pois produzem sentidos da sua realidade, o que lhes ofereceu condições de fazer conclusões, comparações, questionamentos e compreender como os textos podem refletir o seu mundo no campo e ser algo que "libertasse" eles.

Embora muitos desses jovens e adultos da Educação do Campo tenham apresentado dificuldades com a leitura ao longo do curso, muito devido as suas experiências de escolarizações antes de entrar na universidade, foi nítido em seus trabalhos que as histórias em quadrinhos os ajudaram a compreender melhor os processos de leitura. Além disso, é importante evitar práticas e técnicas mecânicas de leitura e de sua decodificação que apenas serve para deixá-los passivos e com dificuldade de ler e interpretar. Atividades de memorização, por exemplo, pouco ajudam esse educando a desenvolver as suas funções psíquicas superiores e a se tornar mais ativo no processo de construção de conhecimento.

Nesse sentido, é possível afirmar que essa compreensão de leitura enfatizada por esses educandos está relacionada à interação deles com o texto e com o meio a sua volta como instrumento de luta e libertação de seu povo, pois não está desconectada da sua cultura, identidade e trabalho na terra, que lhes permitem se aproximar com o tipo de texto que estejam lendo naquele momento, ao compreenderem a sua estrutura e os principais elementos que o compõem, fundamentais para que eles expressem as suas ideias e conhecimentos acerca da sua vida no campo. É inadequado o camponês apenas "achar a informação" ou "decorá-la" nos textos encontrados em livros didáticos ou trabalhados nas

disciplinas da universidade. É insuficiente. É preciso que ele construa a informação do texto por meio de atividades que tenham como centro de aprendizagem ele e o professor, isto é, por meio da atividade de estudo.

Com o objetivo de dar sequência nessas análises, exponho o que responderam o que entendiam por escrita:

> *Escrita é você saber escrever tudo certinho, pôr vírgula, por tudo, então escrita para mim é isso. (A1)*
>
> *É a forma utilizada para transmitir uma mensagem, seja ela de forma visual ou não. (A2)*
>
> *Olha, para mim escrita é você saber escrever corretamente...porque a escrita é você escrever o que tá pensando, porque se você não escreve corretamente, muitas vezes a pessoa não vai saber o que você quis dizer. (A5)*
>
> *É um desenho de palavras...porque às vezes tem pessoas que não conseguem escrever porque não tem aquela habilidade de manusear uma caneta. (C3)*
>
> *É a maneira que usamos para expressar nossos pensamentos...e a escrita nos faz estar melhorando nossa leitura. (E2)*
>
> *Escrever é colocar em prática aquilo que você está pensando. (G1) Para mim não é só letra não...se eu fazer um desenho, um desenho também é um tipo de escrita, não é? É uma forma de comunicação. (J1)*
>
> *Eu acredito que a escrita é a transferência daquilo que eu aceito ou eu tenho construído... aquilo que eu conheci, aquilo que eu vivi, aquilo que eu vivenciei...então a escrita é a transferência do meu conhecimento para o papel. (L3)*

> *Bom, pra mim a escrita transmite alguma mensagem que a pessoa olha e consiga entender o que tá dizendo ali...para mim o conceito de escrita não é só letra não...tem um significado dependendo de cada contexto. (M2)*

> *É uma forma, assim como a arte, de expressar sentimentos, opiniões, críticas. (S1)*

> *É o ato de transmitir a mensagem, seja ela de forma verbal por extenso ou visual. Pois a escrita é ato de registrar. (S2)*

Os seus depoimentos demonstram que a escrita precisa ser algo "bem feito", reforçado pelas falas dos alunos A1 e A5, pois, além de ser um registro de ideias, pensamentos e informações produzidas, a escrita está associada ao desenho, o que lhe confere uma qualidade estética.

Nas suas palavras, a escrita melhora a interpretação, pois eu escrevo não apenas para mim, mas para as outras pessoas também, o que evidencia a importância da interação na formação das funções psíquicas superiores do jovem e do adulto do campo. Além de "libertar" o camponês, tanto a leitura quanto a escrita são conquistas significativas para eles em busca de seus direitos enquanto cidadãos, uma vez que muitos deles são analfabetos funcionais, o que implica a mudança da realidade deles pela arte, leitura e escrita.

Sob essa afirmação, as histórias em quadrinhos produzidas por eles no experimento foram fundamentais para que eles enfrentassem as suas realidades, superando-as ao mostrar que são capazes de agir com mais fomentação crítica e com intensa participação nos interesses de seu povo, por meio de movimentos

sociais e mobilizações que buscam lutar por seus direitos. Não é porque são camponeses e moram no campo que não mereçam atenção ou que não sejam considerados fundamentais para as tomadas de decisões do país. Nesse sentido, é possível dizer que as linguagens escrita e oral são revolucionárias para eles.

Quero assinalar ainda que durante o experimento, na 1° Ação da 3° Tarefa de Estudo, os jovens e adultos ficaram à vontade para ler as revistas de histórias em quadrinhos. Essa ação me permitiu compreender que ao lerem sem impor regras, funciona! Quando o jovem e o adulto leem sem cobrança, se sentem motivados a querer ler. A esse respeito, deixei-os bem à vontade para fazer as leituras das revistas de histórias em quadrinhos entregues a eles, e no final dessa tarefa, quase a totalidade dos estudantes da turma pesquisada disse ter gostado muito da atividade nesse dia, pois leram “sem pressão” as histórias, o que revela a contradição existente na maioria das escolas brasileiras de Educação Básica: leituras maçantes, “impostas” pelo professor e entendidas como “verdadeiras” e “corretas”, mas que pouco contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem do educando.

Com esse pensamento, defendo que trabalhar com textos escritos com jovens e adultos da Educação do Campo é uma forma interessante para motivá-los a respeito da importância da leitura para o processo formativo deles. Ou seja, busquei “provocá-los” no interesse deles para a leitura. Embora gostar de ler ou ter interesse pela leitura pode ter influência cultural e familiar desse sujeito no seu contexto camponês, esse conhecimento foi fundamental para que eu conseguisse trabalhar com os textos escritos e visuais com eles a partir de suas vivências, interesses e necessidades, com o

objetivo de captarem a essência do real, e não simplesmente observarem “superficialmente” o que liam e escreviam no experimento.

É por meio dos textos que eles expressam as suas ideias, sentimentos e conhecimento, e porque não dizer, instrumento de luta? Ora, a linguagem escrita e oral é um interessante meio de expor os seus questionamentos no que concerne à sociedade atual. A partir dessa perspectiva, é preciso mencionar também a linguagem visual nesse processo que, em consonância com a produção artística que eles realizaram no Experimento Didático-Formativo, foi importante para a formação estética e cultural deles.

Essas análises permitem afirmar ainda que não tem como dissociar o texto expresso nos balões e legendas das histórias em quadrinhos dos seus desenhos e outros elementos visuais presentes nessas histórias. Tanto os signos verbais quanto os visuais proporcionam interpretações e representações da realidade camponesa, uma vez que, quando o desenho se soma com a palavra, formam uma fusão e passam a descrever não apenas a história contada, mas fornece o diálogo, sons e outros signos visuais para o processo de compreensão da história.

Quero mencionar ainda que as dificuldades apresentadas por eles ao longo do experimento nem sempre são ortográficas ou gramaticais, pois eles buscavam melhorar os textos produzidos por eles com os exercícios feitos nas tarefas, o que ficou evidente tanto nos trabalhos feitos, quanto em seus relatos orais aqui socializados. Constatei que eles tinham dificuldades também em compreender e raciocinar sobre o conteúdo e assunto trabalhado que não são voltados as suas realidades.

Nessas análises, vale destacar que tanto a linguagem escrita quanto a oral necessitam de tempo para serem apreendidas e desenvolvidas, uma vez que são atividades simbólicas e constituem formas complexas de pensamento. Por contribuírem para a comunicação e interação humana, podem ser entendidas como fundamentais para representar a realidade.

6.4 A concepção de histórias em quadrinhos

As histórias em quadrinhos como linguagem que representa a realidade do jovem e do adulto da Educação do Campo foram trabalhadas em diferentes momentos do Experimento Didático-Formativo, como já foi mencionado neste relato de pesquisa. Algumas tarefas foram voltadas à parte teórica de conhecimento da sua linguagem visual e o seu contexto histórico; em outras, na produção verbal e visual das histórias. Porém, em todos esses momentos, os alunos sentiram a necessidade de trabalharem e conhecerem mais essa linguagem que, embora não estivesse presente na maioria da realidade deles, era importante para que ativassem as suas ações mentais e a se interessarem pelo conteúdo. Assim, ao serem motivados após a necessidade criada, passaram a se interessarem pelas tarefas propostas no experimento.

A respeito das histórias em quadrinhos, os estudantes jovens e os adultos camponeses assim conceituaram essa linguagem:

> *Agora tá difícil...vou responder...(risos)...olha história em quadrinho é você mostrar uma realidade através dos desenhos né, porque o desenho chama muito a atenção...tanto do adulto quando da criança. (A5)*

É uma história que a pessoa conta ali em forma de quadrinhos né... a minha é real, realmente aconteceu comigo lá na minha comunidade, vivenciei e presenciei o caso...e outros inventaram a história né. (C5)

Professor, para mim seria uma história resumida que utiliza imagens ou não...acho que trabalha muito a questão de ilustração...pra crianças e adultos também. (E5)

História em quadrinho para mim é a gente contar uma história não de ler só desenhos, mas também pode ser usando os desenhos e a escrita. (G1)

História em quadrinho é uma pequena história...real ou imaginária. (G3)

Assim, por exemplo, até eu fiz um modelinho da história em quadrinhos na cartolina, e eu vi que a gente tem total possibilidade de mudar...eu posso contar a mesma história de diferentes formas, mas baseada no meu texto eu posso mudar até o meu vocabulário. (I1)

História em quadrinho tem que ter várias falas, tem que ter o desenho né, e tem que ter início, meio e fim. (L1)

Eu diria que a história em quadrinhos é uma construção do conhecimento, de uma forma mais expressiva, e diria também que nos possibilita transferir o mundo para o papel, que não é uma coisa muito simples, e a história em quadrinhos tem essa competência. (L3)

Para mim são as imagens... então às vezes só a gente olhando as imagens já sabe o que aquela história quer dizer. (L4)

> *Para mim, história em quadrinhos é...ela tem utilidade muitas vezes de provocar o leitor, de divertir, de informar, de criticar algo, é uma história que o personagem tem oportunidade de vivenciar, de imaginar. (S1)*

> *É uma sequência de fatos contados de forma reduzida e ilustrada com personagens. (S2)*

A maioria das respostas apresentadas pelos jovens e adultos deixa claro que as histórias em quadrinhos são formas de representar a realidade por meio dos signos verbais e não verbais (desenhos). Além de alguns alunos, como é o caso do A5 e da G1, associarem essa linguagem com a escrita, compreendem que as HQs são meios que possibilitam a eles não apenas representar o real vivido, mas também o imaginário.

O experimento demonstrou que as histórias em quadrinhos podem impulsionar o interesse pela leitura do jovem e do adulto camponeses. Pelo fato de muitos virem de camadas populares, com histórico de ineficiência das práticas didáticas, encontrou nessa linguagem uma forma de se relacionarem com o mundo e a modificarem os seus pensamentos, o que lhes permitiram revelar o que está por trás de suas histórias: luta pela terra, trabalho, questões agrárias, emancipação e educação. Destaco ainda que as suas falas mostram que as suas experiências de vida, culturas e letramentos constituídos em seu meio não estão separados da totalidade camponesa na qual se inserem.

Os conceitos aqui construídos por eles demonstram que a representação geral (pensamento empírico) que fizeram do objeto estudado (Histórias em Quadrinhos) foi importante para conseguirem chegar ao teórico e entender que essa linguagem é

constituída não apenas por palavras, mas principalmente por desenhos. Essa formação de conceitos ocorreu via desenvolvimento de pensamento, uma vez que os ajudou a elaborarem a sua consciência e a compreenderem essa totalidade.

Com efeito, o pensamento teórico "não tem por objeto a diversidade imediata das coisas; estuda-as por meio da objetivação idealizada específica e só então realiza as suas possibilidades. Os símbolos e os signos são os meios de construção da objetivação idealizada" (DAVÍDOV, 1988, p. 134). Ou seja, os conteúdos trabalhados nas tarefas de estudo a respeito das histórias em quadrinhos ajudaram na formação do pensamento teórico dos alunos. Em suma, o desenvolvimento dessa atividade proporcionou uma formação mais plena neles, ao conseguirem identificar e conhecer os signos que compõem as histórias em quadrinhos.

À luz desse pensamento, Davídov (1988) defende que o ensino deve impulsionar o desenvolvimento mental dos alunos. E por que não partir de suas realidades por meio da arte? Com isso, o ensino pode ajudá-los a terem uma atitude nos modos de pensar, analisar e entender os objetos e as relações que esses têm com a realidade. É por isso que o pensamento teórico, que ocorre da ascensão do abstrato ao concreto, é relevante nesse processo, pois possibilitou ao jovem e adulto do campo a amadurecer as suas funções psíquicas superiores.

Destaco ainda que nas aulas do experimento busquei não "entregar" o conceito pronto ao aluno, pois era necessário que ele o desenvolvesse a partir de suas experiências com a realidade e por meio de situações-problema promovidas pelas produções das histórias em quadrinhos, ocorridas no Experimento Didático-

Formativo, o que me permitiu inferir que muitos deles tiveram condições de desenvolver a sua criatividade.

6.5 A leitura do estudante camponês jovem e adulto

Ler é uma habilidade que se desenvolve a partir da formação de processos mentais que o indivíduo amadurece por meio de atividades realizadas por ele. Contudo, tanto a escola quanto a universidade precisam criar meios que aproximem o camponês da leitura e, consequentemente, do livro. É possibilitar ao educando conhecer o desconhecido, imaginar e criar. É preciso entender o contexto, ler o mundo, como defendia Paulo Freire.

Na concordância com essa reflexão, é importante demonstrar que o ensino e aprendizagem não se realizam apenas em instituições de ensino formal, mas em outros espaços de vivências e resistências também, como no meio rural. No entanto, esse processo pedagógico precisa partir das experiências do jovem e do adulto camponeses.

Pois bem, ao serem perguntados qual é a importância da leitura para a Educação do Campo, os alunos apresentaram as suas respostas:

> *Olha, é de extrema importância, porque sem a leitura, a pessoa fica presa num mundo dos outros que sabem ler...né... então a leitura para o cidadão do campo é uma conquista né. (A5)*

> *Professor, eu sempre digo que a leitura e a escrita, em especial a leitura, ela é um mundo junto com nós...se eu não leio, eu não escrevo. E escrever é muito importante, porque à medida que eu sei que do que eu estou escrevendo, eu sou capaz de lhe convencer*

que tô certa. Que a minha história é verdadeira. E se eu não leio, é porque eu não aprendi a escrever. E seu eu não leio, eu não aperfeiçoo a minha escrita. (L3)
Eu acredito que a leitura é muito importante pra libertar as pessoas, fazer com que as pessoas enxerguem de maneira diferente e não fiquem só naquele acomodismo...eu acredito que serve para libertar. (C5)

Acho que leitura é importante para tudo...inclusive professor uma aluna lá tava no 8° ano, fiquei mais horrorizada com um episódio lá, a menina queria ir embora, aí falei para ela escrever porque tava indo embora, era por causa de cólica, aí ela disse: "Não professora, soletra aí pra mim porque eu não sei escrever a palavra cólica...eu não sei nem ler"...nossa professor, fiquei chocada...o aluno sai do ensino médio e nem consegue ler. (E5)

Assim...porque...professor a gente percebe que a Educação do Campo, os professores dizem assim: que a leitura é responsabilidade do professor de Língua Portuguesa. E eu não acho que tem que ser assim. Eu acho que a leitura tem que ser trabalhada em todas as disciplinas, porque é através da leitura que vai aprender a escrita. (I1)

É fundamental. Porque é o seguinte, se a gente não faz a leitura, tanto a leitura escrita quanto a leitura visual das coisas, fica complicado pra gente entender...eu faço uma relação com o Paulo Freire, que a gente tem que tentar ler o mundo...é uma leitura né? E entender a palavra. (J2)

A leitura de mundo...é preciso, porque ele precisa ter essa criticidade, de saber o que é bom e o que é ruim para ele, enquanto sujeito do campo, por isso que é importante. (S1)

A arte de ler é primordial, em qualquer área do conhecimento. Pois bom leitor, bom escritor...quem muito lê, muito sabe. (S2)

> *É importante porque através dela é possível entender tudo ao seu redor, como por exemplo, uma carta, um anúncio, uma notícia. (G1)*
>
> *Sim, muito importante. Porque até para uma pessoa analfabeta...eu digo porque eu vi uma lá em Araguaína-TO, a mulher na rua, e ela tava procurando uma rua, e a placa da rua tava na frente dela, e ela tava assim, olhando...mas ela não sabia ler, aí ela disse assim, ela não perguntou pra mim, perguntou pra outra pessoa: "Ei moça, onde que fica a rua tal", e a moça: "Você é cega? Uma placa desse tamanho...", aí a mulher baixou a cabeça...aí eu disse: "é a rua tal"...a mulher respondeu com ignorância que ela era cega...aí ela disse assim: "não minha filha, me desculpa, eu não sei ler", aí eu vi que ela era bem humilde...aí eu falei o nome da rua lá. (M4)*

É possível constatar nas falas dos alunos que a leitura é libertadora para eles. Pelo fato de a maioria apresentar muitas dificuldades com relação à leitura e a escrita, inclusive alguns sendo analfabetos funcionais, como é o caso do aluno E3, encontram na leitura uma oportunidade de aprenderem e de se tornarem participativos numa sociedade que mais parece excluí-los, das tomadas de decisões, que incluí-los.

Os seus depoimentos mostram que a leitura é também um meio de resistência para eles, uma vez que, por meio dela, eles podem ressignificar as suas vidas e lutar a favor de seus direitos, que são tão negados pela sociedade capitalista. Ademais, palavras como "entender", "convencer", "imagens" e "criticidade" usadas por eles para conceituarem leitura revela que são indicativos importantes para tomaram consciência de sua realidade, pois compreenderam que essa linguagem é um importante instrumento de interação

social e comunicação humana, que lhes permite avançar contra os retrocessos impostos pela propriedade privada e agronegócio. Porém, esse conceito se construiu ao longo da atividade de estudo que eles participaram.

Embora o homem do campo esteja imerso numa sociedade que se organiza por meio de práticas de leitura e de escrita, nem sempre ele teve um ensino de qualidade que promovesse uma aprendizagem adequada e efetiva no que concerne aos processos de formação dessas linguagens. É por isso que entendo que a arte, relacionada com a leitura e a escrita, pode tornar essa aprendizagem mais interessante e significativa para esse camponês.

Além disso, a aluna E5 faz uma importante observação: o problema de leitura e escrita aliada à alfabetização é um problema que se inicia bem antes, ainda na Educação Básica. A sua fala deixa claro isso, ao mencionar que uma estudante do Ensino Médio não sabia escrever uma determinada palavra, para indicar o motivo de sua ausência daquela aula. Ou seja, as contradições existentes nesse âmbito perpetuam-se na educação brasileira há bastante tempo, e os fenômenos que geram essas contradições precisam ser revelados e combatidos.

Entretanto, gostaria de destacar a fala da aluna M4. Ela relata um acontecimento interessante que ocorreu com ela e que, de forma geral, apenas corrobora os sérios problemas na educação brasileira que envolve os processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Em seu relato, é evidente que quando o indivíduo não se apropria e faz uso da linguagem escrita e oral para se comunicar e satisfazer as suas necessidades, ele não se humaniza e, portanto, não estabelece relações significativas com as outras

pessoas, o que é importante para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, uma vez que, na perspectiva Histórico-Cultural, a relação entre as pessoas provoca a sua humanização e tem na aprendizagem o principal elemento para o desenvolvimento.

É importante assinalar que no excerto apresentado pela aluna I1, a mesma pontua, a partir de uma experiência vivida numa disciplina no curso de Educação do Campo, da importância de se ampliar os estudos e a aprendizagem da leitura e da escrita para outras áreas e disciplinas curriculares, e não apenas para a Língua Portuguesa, ao mencionar que o trabalho com essas duas linguagens deve abranger as demais disciplinas curriculares, ao ampliar o seu campo de conhecimento. Isso reforça a ideia de que a linguagem escrita e visual permeia todo o âmbito educacional, e não apenas é restrita a algumas áreas. Dito de outra maneira, sem a linguagem e a mediação dos signos na interação social e cultural, é impossível o desenvolvimento da comunicação humana.

Pude vivenciar nos últimos anos que a leitura é destacada na literatura científica não apenas como decodificação, isto é, do código escrito para o oral, mas também como conhecimento de mundo, de interação entre leitor e texto, que produzem, por sua vez, outras práticas sociais de leitura. Quero acrescentar ainda que as políticas públicas surgidas nos últimos anos voltadas para a leitura da população brasileira tiveram relevantes avanços nas taxas de alfabetização, se comparadas com as de 30 (trinta), 40 (quarenta) anos atrás.

Embora o Plano Nacional de Educação (2014-2024) ressalte na Meta 9[79] algumas estratégias voltadas para o aumento da taxa de alfabetização na população brasileira, penso que se não tiver um esforço significativo por parte da escola e da universidade - professores qualificados, metodologias adequadas voltadas para um ensino desenvolvimental, materiais adequados, entre outros - mais eficientes e compromissados com o ensino e aprendizagem de jovens e adultos da Educação do Campo, de nada vai adiantar propor políticas públicas que demonstrem um esforço apenas na teoria, e na prática serem discrepantes da realidade desses estudantes.

Essas reflexões permitem dizer que, além de se somar aos altos índices de analfabetismo na população brasileira, o ensino tradicional, embora dissemine práticas de leitura e escrita consideradas "corretas" e "adequadas", ao conceber ainda o livro didático como o principal detentor do conhecimento, fragmentou ao longo da história da leitura práticas de ler e escrever impostas por cânones que, por meio de um currículo fragmentado, que defende modelos de leitura como sendo únicos e verdadeiros, exclui a população camponesa, por não considerar a sua realidade nesse processo e as suas dificuldades e necessidades de aprendizagem dessas habilidades linguísticas para sua constituição social e cultural.

Nesse sentido, penso que seja fundamental a participação desse jovem e do adulto na cultura letrada, pois ele poderá ter acesso maior aos diferentes materiais de escrita existentes, visto que

[79] Essa Meta se refere ao aumento da taxa de alfabetização da população brasileira com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014).

a maioria que reside nas cidades tem contato com eles: revistas, jornais, livros, cartas, poemas, textos virtuais na *internet*, entre tantos outros presentes em seu cotidiano, produzindo diálogos com maior fomentação crítica da sociedade na qual se insere, além de ampliar o seu conhecimento cultural.

Com o objetivo de ampliar a compreensão da leitura do educando jovem e adulto do campo, perguntei a eles se gostavam de ler. Essas foram as suas respostas:

> *Gosto. Olha, eu leio muitos livros de...como que se chama....livros políticos, eu me interesso muito pela política. (A5)*
>
> *Professor eu gosto de ler, assim, quando tem um bom livro que me chame a atenção eu gosto de ler...eu não gosto de ler sob pressão, eu gosto de ler por minha livre espontânea vontade. (C5).*
>
> *Sim, gosto de ler história, geografia. (E3)*
>
> *Eu gosto. Eu leio sempre, eu sempre to lendo alguma coisa. Eu tenho lido muito próximo a experiências de...diria...muito...da história do nosso povo. Por exemplo, ultimamente eu tenho muito lido de como foi construída a nossa educação. Hoje a gente sabe que as leituras são muito direcionados, assim como no processo de ensino né...eu tenho buscado ler outras experiências de formação de professores, como o Movimento dos Sem Terra vê a formação de professores. (L3)*
>
> *Gosto não...assim...eu leio às vezes, mas tenho dificuldade em interpretação...eu não gosto de ler, mas é necessário ler né. (M3)*

As falas aqui apresentadas demonstram que a maioria dos alunos jovens e adultos, mesmo com as dificuldades apresentadas no que concerne aos processos de leitura e de leitura e escrita, gosta

de ler. Embora haja alunos, como é o caso da M3, que não sabe ler pelo fato de não conseguir interpretar, as respostas foram positivas sobre o exercício da leitura pelos estudantes. Contudo, é importante destacar que cada um gosta de algo que lhe chame a atenção, de um tema que interesse a ele, pois não dá para gostar de tudo.

O fato de gostarem de ler mostra que, mesmo com as dificuldades que eles têm em interpretar textos, ou mesmo, de compreendê-los e ter acesso a uma diversidade literária, em geral, querem se aproximar da leitura. Leem porque querem e necessitam. As suas leituras são variadas e estão relacionadas aos seus contextos de vida no campo. Há alunos que preferem temas políticos (A5), outros em descobrir e entender melhor as histórias de seu povo (L3); porém, há aqueles que, por diferentes motivos, não gostam de ler (M3).

É importante frisar que a leitura leva esse educando a conhecer melhor a sua realidade e a construir conhecimento sobre ela. Ao ampliar a sua reflexão crítica a respeito do meio rural brasileiro, desenvolverá a sua imaginação e autonomia, elementos importantes do psiquismo, conforme a teoria Histórico-Cultural, logo, fundamentais para que se tornem sujeitos mais ativos nas atividades que forem realizar.

É necessário acrescentar ainda que ninguém lê aquilo que não quer. Isso ficou evidente na fala da aluna M3 e mencionado em alguns momentos desta pesquisa. Com isso, quero dizer que o jovem e o adulto da Educação do Campo leem aquilo que lhe chame a atenção, que lhes possibilite ressignificar a sua vida de camponês, como sujeitos históricos e de luta pela Reforma Agrária.

Na sequência, perguntei quais as dificuldades que os jovens e adultos têm com a leitura. As falas abaixo deixam um pouco mais claras essas dificuldades deles com o desenvolvimento dessa habilidade, inclusive, para aqueles que não sabem ler e escrever direito. Essas foram as suas respostas:

> *Eu tenho. Tenho dificuldade para interpretar. (A1)*
>
> *Ao ler alguns textos mais complexos, sinto dificuldades de interpretar. (A2)*
>
> *O foco. A concentração, porque quando eu tenho que estudar alguma coisa, tem que ser de madrugada. (A3)*
>
> *Eu tenho. Eu acho que é devido eu sempre...meu estudo sempre foi seriado...aí quando eu comecei a estudar eu estava com 10 anos de idade...aí sempre foi muito seriado...eu fiz o EJA um tempo atrás, aí depois fiz magistério...acho que tenho dificuldade por causa disso, de ter começado a estudar muito tarde. (C5)*
>
> *Tenho, porque tenho muita dificuldade em entender. (C2)*
> *A falta de concentração. (C4)*
>
> *Eu não tenho, mas toda vida sempre gostei muito de ler...só que eu tenho um defeito muito grande, nunca termino de ler uma coisa, eu leio um pedaço aqui, outro, e já mudou pra aquele lá...eu não tenho aquela leitura de começar a ler um livro e terminar ele não. (M2)*
>
> *A falta de concentração, porque quando a gente vai ler o texto, tem coisa que a gente não consegue interpretar. (M3)*
>
> *Falta de concentração. Preciso controlar mais minha atenção quando estou lendo livro. (R2)*

Às vezes tem algumas palavras assim...por exemplo, quando leio legislação, tem algumas palavras difíceis. Às vezes você tem que ler e reler mais de uma vez para compreender. Então você tem que fazer essa releitura. (S1)

Não...assim, qualquer coisa eu leio...a minha dificuldade é de entender (risos)... é porque eu fico lendo, aí já quero ler outra coisa...eu não me concentro, acho que me falta a concentração. (L1)

A falta de concentração. (L2)

São quase unânimes em suas falas as dificuldades com a leitura, com destaque para falta de concentração e interpretação do texto lido, que evidenciam a atenção e a distração no decorrer dos processos de leitura e escrita. A esse respeito, Vigotski (2010) ressalta que a distração é o oposto de atenção. Conceitua essa última como sendo a investida do organismo em determinados estímulos, que melhora com a repetição de movimentos e, distração, como a incapacidade do organismo em reagir a esses estímulos. Contudo, é importante assinalar que não é uma questão de concentração o fato de terem dificuldades em ler, mas de saber ler, de ter interesse e razão para ler alguma coisa. Em seus relatos, fica evidente que se “tomassem remédio” para melhorar essa concentração, não teriam dificuldades com a leitura. E não é isso.

Em outras palavras, formas de leitura que não possibilitam o jovem e o adulto da Educação do Campo a construir significados do texto lido e tampouco a formarem as suas funções psíquicas para promover esse desenvolvimento, apenas empobrecem o seu aprendizado, além de levá-los a conceber o objeto em estudo daquela leitura de forma equivocada e superficial, como, por

exemplo, compreender uma realidade da qual eles não fazem parte (aparência/pseudoconcreto). Por isso da necessidade de se trabalhar com textos que sejam próximos da realidade desses educandos e que revelem a sua essência.

As suas falas levam a afirmar ainda que apenas a decodificação dos signos verbais e visuais do texto não é suficiente para que esse jovem e esse adulto do campo avancem na aprendizagem da leitura, por isso que muitos relataram essa dificuldade em entender e interpretar um texto, reforçada pela escolarização precária, de ensino essencialmente tradicional e com metodologias ineficazes que pouco contribuíram para formar plenamente as suas funções psíquicas superiores.

Para Vigotski (2010), a observação das letras num texto leva a descobrir as palavras. Logo, ao ler as palavras, conscientemente, é possível notar as letras que compõem essa palavra e que lhe conferem significado. No entanto, esclarece que quando os processos de leitura não são frequentes na vida de uma pessoa, não levam ao desenvolvimento de sua concentração para com os textos escritos. Dito de outra forma, quanto mais se lê, mais a possibilidade de desenvolver a consciência humana.

Consequentemente, compreender um texto para esse estudante camponês que apresenta dificuldades com a leitura e escrita é uma tarefa árdua, pois a maioria não conseguiu completar os níveis de escolarização; portanto, apresentam dificuldades para ler e escrever, ou mesmo, a interpretar um simples texto. Diante disso, trabalhar com metodologias que dialoguem com as necessidades de aprendizagem dos alunos, que considerem a realidade/contexto desses educandos, ou seja, que diminuam a

resistência do aluno em querer aprender é fundamental para que ele se insira em processos de aprendizagem de leitura e escrita e, nesse contexto, desenvolva suas funções psíquicas superiores.

Com o fito de compreender melhor acerca da presença da leitura na vida dos jovens e adultos, procurei saber deles se acessavam frequentemente alguma biblioteca, e assim responderam:

> *Raríssimo...só para reunir para fazer trabalho...nem para pegar livro...reúno mais em casa de colegas mesmo. (A3)*
>
> *Muito pouco, apesar demorar dentro de uma escola, muito pouco...aqui também quase não frequento. (A4)*
> *Não cotidiano...mas de vez em quando eu frequento...aqui e lá. (A5)*
>
> *Só quando tá aqui mesmo, uma vez ou outra a gente vai lá...lá onde eu moro, que é num assentamento, tem biblioteca não. (C5)*
>
> *Não, pois só tenho acesso na UFT, quando estou no curso. (E3)*
>
> *Sim. Lá da minha escola. E às vezes lá da minha unidade de saúde, porque lá tem aqueles livros do Ministério da Saúde e eu gosto de ler...tudo que tem a ver com a saúde eu gosto de estar lendo. (G2)*
>
> *Não...até porque lá não tem professor para ficar na biblioteca...tinha, mas acabou a biblioteca...eu fui nela umas três vezes...tem a biblioteca virtual. (L1)*
>
> *Professor, nos últimos anos não, porque...aqui, quando eu to aqui, eu sempre vou na biblioteca. No meu município a gente não tem nenhuma biblioteca. (L3)*

Aqui não tem...ah, tem da faculdade...mas eu vou fazer o que lá? (T1)

A maioria não frequenta espaços de leitura como a biblioteca, ou por não ter esse espaço em suas comunidades camponesas ou por desinteresse do aluno. Contudo, me chamou a atenção o relato da aluna T1 ao afirmar que não acessa esse espaço na universidade porque não entende a sua importância e necessidade em frequentá-lo, o que poderia ser modificado a partir de iniciativas de promoção de leitura realizadas no próprio campus universitário que incentivem educandos a se interessarem pela leitura e, consequentemente, a conhecer como funciona e qual o papel de uma biblioteca na vida das pessoas.

Essa constatação nas falas dos jovens e adultos da Educação do Campo se relaciona, diretamente, aos baixos níveis de alfabetismo por parte desse estudante, pois a falta de acesso a livros e outras obras literárias de qualidade, inclusive, as histórias em quadrinhos que, aliados a metodologias inadequadas para a aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita utilizadas na escola e na universidade, pode contribuir para que não se insiram na cultura letrada, o que influencia no desenvolvimento dos processos de leitura e de escrita desse estudante e, consequentemente, em seus interesses para efetivarem esse conhecimento.

A partir dessas análises, entendo que esse problema em não frequentar bibliotecas está relacionado a 3 (três) fatores: a) carência de bibliotecas nas comunidades campesinas onde moram; b) poucos acervos das bibliotecas – quando existem; c) a falta de políticas públicas efetivas para a promoção da leitura nas

universidades, que não fiquem apenas na teoria. Entendo que esses são apenas alguns dos fatores que podem contribuir para esse não acesso do camponês à cultura escrita na sua localidade e na universidade.

Ademais, quero assinalar ainda que mesmo com o desenvolvimento de políticas públicas como o PNLD[80], o PNLEM[81] e o PNBE[82], que conferiu maior acessibilidade às famílias a terem acesso a uma diversidade de obras literárias, muitas localizadas no campo brasileiro não conseguiram constituir acervos de leitura em suas próprias residências e, algumas sequer receberam essas obras, que são distribuídas gratuitamente pelo Governo Federal. Essa constatação foi possível a partir das conversas com os jovens e adultos da Educação do Campo que relataram não conhecer, exatamente, esses programas, o que evidencia, novamente, a distância do poder público para com as populações campesinas e o descaso com um ensino de mais qualidade a essas pessoas, o que reforça cada vez mais as contradições presentes na realidade desse povo que vive, trabalha e estuda no meio rural brasileiro.

6.6 A escrita do estudante camponês jovem e adulto

Segundo Vigotski (2007), a linguagem escrita é constituída por signos verbais que se relacionam, dialeticamente, na conjuntura do texto. Nesse sentido, é fundamental que o indivíduo se comunique com o mundo a sua volta, ao estabelecer relações

[80] Programa Nacional do Livro Didático.
[81] Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio.
[82] Programa Nacional Biblioteca na Escola.

culturais e reais com as pessoas. Nessa direção, por ser um sujeito histórico e social e autor de sua própria história, o jovem e o adulto da Educação do Campo têm na linguagem escrita e na leitura a possibilidade de se humanizar e se apropriar da cultura. Esse processo se efetiva na medida em que ele interage com as pessoas a sua volta e com "parceiros" mais experientes que ele. Esse processo é importante para o amadurecimento de suas formações mentais.

Em consonância com essas reflexões, Puentes e Longarezi (2013) também entendem que o ensino mais adequado é aquele voltado para a ZDP. Ou seja, o ensino que precede o desenvolvimento, segundo Vigotski, gera o desenvolvimento quando é voltado para a ZDP, por meio de situações-problema e conteúdos resolvidos pelos alunos, a partir da produção do pensamento teórico, como foi o que aconteceu durante a realização das tarefas de estudo que tinham como núcleo as histórias em quadrinhos.

No que se refere à escrita, procurei compreender que importância os estudantes dão a essa linguagem na Educação do Campo. Assim relataram:

> *É importante igual à leitura, porque se você ler muito, você escreve melhor. Se você não ler, você não tem uma escrita cem por cento. A leitura e a escrita tem que andar juntas. (A1)*

> *A leitura e a escrita são instrumentos importantes para os sujeitos do campo, sejam autônomos no sentido de responder por si. (A2)*

> *A escrita é importante porque...é meio que redundante, porque da mesma forma que a leitura, a escrita também é importante...a leitura é algo escrito...você aprende ler escrevendo, igual lá no*

estágio (7° ano), quando a gente foi estagiar e falou para os meninos da turma fazerem um texto sobre alguns questionamentos lá, e pensando eu que eles iam fazer em casa, para entregar na próxima aula, porque o objetivo era esse, e tinha uma menina toda empolgada com a metade da folha já escrita, e a gente surpreende porque eles são do campo, e eles gostam de escrever, e os da cidade não gostam. A gente não tem o prazer de escrever, de ler, porque, pelo menos para mim, na minha infância, eu tinha isso como obrigação, eu era obrigada a ler, e eu era obrigada a escrever...então se é algo que você tem obrigação, no futuro você não tem prazer com aquilo ali. (A3)

Porque o cidadão precisa adquirir essa ferramenta...porque para ele escrever o que ele pensa, o que ele acha né, do sistema na qual ele vive...porque se ele só reescreve o que as pessoas escrevem, ele precisa escrever a sua própria história, precisa ser independente. (A5)

Já a escrita, também, é importante pelo fato de...as pessoas entenderem o que você quer passar...porque um ponto já diz muita coisa, um ponto de interrogação, uma vírgula. (C3)

Para se libertar professor...(risos)...é também, porque quando a pessoa não sabe ler, ela vive presa. Eu faço isso porque lá onde eu moro, tem muitas pessoas que são analfabetas, que não sabem mesmo ler não, mas tem uma colega minha lá que vive reclamando, porque ela não sabe ler, não sabe escrever de jeito nenhum, aí ela tá sempre pedindo as pessoas pra fazer. (C5)

Porque se eu sei escrever, eu lá no campo vou poder fazer qualquer documento e...mandar para qualquer lugar. Eu vou aprender a me comunicar através da escrita também. (D1)

Ah professor, a escrita tem uma importância muito grande, porque, tipo assim, se você pratica a escrita, você vai escrever mais

simples, sua caligrafia vai mudar, e a língua vai mudar também...eu tinha uma dificuldade muito grande de "é" pra "e"...é como se você tivesse no fundo do poço, aí vão lá e te tira. (I1)

Eu acredito que quando mais você ler, mais você aprende...aumenta a capacidade de você escrever melhor né...e na escrita você precisa ter uma boa compreensão para escrever. (J1)

Acho que é a questão da documentação...do que sabe, do que faz, do que acontece né...no campo...porque é o seguinte, se acontece um determinado caso, se não se escreve, aquilo, a tendência é ficar no esquecimento...se não registra isso, ele. (J2)

O aluno do campo já sofre um preconceito por ser do campo e não tiver a leitura e uma escrita acessível já é taxado como analfabeto que não sabe ler nem escrever. Tanto a escrita quanto à leitura é muito importante para o aluno do campo. (R2)

É comum nas falas dos alunos a importância da leitura e escrita para o seu aprendizado e para a construção de conhecimento. Porém, alguns ressaltaram da relevância dessa linguagem para se inserirem na sociedade, isto é, para aqueles que não sabem e não exercem as ações de ler ou escrever, o fato de conseguirem assinar um documento se mostra uma grande conquista para que ele possa participar enquanto cidadão em seu meio social. Além disso, há alguns alunos que destacam a melhoria para a leitura o fato de exercitarem a escrita, como é o caso das alunas A3, C3 e I1.

A relação dialética entre a leitura e a escrita está presente nas falas dos alunos (A3, C3, I1), além de concederem essas duas linguagens relevantes. As suas repostas trazem indicativos de que

eles entendem que a escrita não se dissocia da leitura no processo de interação e comunicação humana. Com isso, ambas são significativas para expressarem as suas ideias, conhecimentos de mundo e questionamentos da realidade camponesa. Em adição, a escrita possibilita ao jovem e adulto da Educação do Campo deixarem registrada a sua vida no papel, o que os coloca como sujeitos e autores de suas próprias histórias.

Além disso, a linguagem escrita é uma forma de libertação para eles, como relata a aluna C5, pois por meio dessa linguagem, o camponês representa os seus interesses, vontades e enfrenta as intempéries da vida. Com a escrita, esse sujeito exerce o seu direito de se posicionar criticamente, tão negado pelo Estado, pois assinar um documento e compreender melhor e com mais consciência a sua realidade, é mais que uma grande conquista de direitos: é um ato revolucionário para ele.

No entanto, a escrita na Educação do Campo também está relacionada ao processo de escolarização precária desses sujeitos, uma vez que aprender a ler e a escrever como imposição obrigatória do professor, com métodos tradicionais, sem considerar a realidade desse povo e seus saberes, apenas afasta esse educando do interesse em desenvolver melhor os seus processos de leitura e escrita. Assim, quando pretendem continuar os seus estudos na universidade, trazem com eles essas experiências negativas que, inclusive, afetam eles no processo de ensino e aprendizagem ao longo da graduação. Essa constatação foi possível a partir do depoimento da aluna A3.

Em outras palavras, se não há o desenvolvimento habitual da leitura e da escrita (VIGOTSKI, 2010), isto é, se é ausente à relação dialética entre essas duas ações linguísticas no processo de

formação do jovem e do adulto da Educação do Campo, a necessidade de aprendizagem e, consequentemente, a formação da sua consciência não se desenvolvem efetivamente.

Quero ressaltar que a maioria desses estudantes tem interesse pela escrita, o que é importante para desenvolverem os seus pensamentos e a sua criticidade. Não é porque são do campo, que vivem em condições precárias tanto de moradia quanto de escolarização que não se interessam pela leitura e escrita. No entanto, a dificuldade em escrever, de se apropriar e conhecer diferentes signos verbais e visuais leva alguns jovens e adultos camponeses a não gostar de desenvolver essa ação linguística; portanto, a se afastar dela e, consequentemente, não continuar em seu desenvolvimento. Isso ficou claro em suas falas ao perguntar se tinham alguma dificuldade com a escrita:

> *Eu tenho. Ortografia. Fica mudando essas coisas...querendo renovar. (A1)*
>
> *Tenho...palavras difíceis, pontuação. (C2)*
>
> *Tenho muita dificuldade com ortografia. (C5)*
>
> *Eu tenho, assim...as habilidades...eu não tenho dificuldade para escrever...hoje eu tenho receio da escrita justamente porque a ortografia mudou muito do tempo que aprendi a escrever...então aquilo que era certo, hoje não é mais certo. (L3)*
>
> *Sim, com algumas palavras que às vezes fico com dúvidas de como é a palavra, ou seja, de como escrever a palavra. (G1)*

Eu tenho...eu já estudei as normas, mas acho confusas...é tanta regra da linguagem portuguesa... porque eu tenho dificuldade entre "ss", "c", "sc". (G3)

Assim, com algumas palavras, por exemplo, "ç". (I1)

Sim, depois da nova ortografia eu escrevo muitas palavras erradas. (I2)

Sim. Tenho com a ortografia. (J1)

Eu tenho lá...a questão do Português...aquelas regrinhas assim...se eu for fazer tudo acima dos conformes, aí fica mais complicado. (J2)

Eu tenho. Palavras grandes. (M1)

É evidente em seus relatos que a maioria dos jovens e adultos da Educação do Campo compreende que a principal dificuldade em escrever é a apropriação de novos signos verbais que, até então, eram desconhecidos por eles, muito devido à nova ortografia brasileira que entrou em vigor no ano de 2016 no país. Sob essa constatação, entendo que as histórias em quadrinhos que eles produziram no Experimento Didático-Formativo são importantes nesse processo, pois trabalhadas na perspectiva Histórico-Cultural, levam eles a superar o ensino tradicional baseado por exercícios repetitivos e mecânicos que, associados a métodos obsoletos, pouco contribuem para esse educando a avançar na escrita. As suas falas revelaram essa afirmação.

Nesse sentido, tanto a escola quanto a universidade não devem trabalhar com a leitura e a escrita de forma superficial, pois elas não devem ficar apenas na decodificação de sinais gráficos e

palavras. Diante disso, acrescento ainda que as histórias em quadrinhos proporcionam a esse educando maior qualidade nos seus processos de leitura e escrita, ao trabalhar no desenvolvimento de signos verbais e visuais na produção de textos, o que ajuda significativamente na evolução desses processos no percurso formativo de sua vida.

É importante lembrar que a vida desse camponês que quer escrever e ler não é nada fácil. Muitos percorrem grandes distâncias até universidade, às vezes a pé ou de carona (quando tem), tudo isso associado a trabalhos desgastantes no campo, nas tarefas coletivas de suas comunidades, nas plantações colheitas, assentamentos entre outros. Geralmente são vistos pela sociedade dominante como "inferiores", sem ao menos, possibilitar-lhes a transformação de sua própria realidade. É por isso que é importante romper com a lógica formal do ensino que entende apenas ser correto e verdadeiro determinados métodos e conteúdos trabalhados em sala de aula, que não levam em consideração o contexto camponês. Quero dizer que se o jovem e o adulto da Educação do Campo se deparam com uma realidade na universidade totalmente diferente da dele, ele não se interessará em aprender e a desenvolver a sua escrita e, consequentemente, a sua leitura, dois instrumentos importantes para exercerem os seus direitos e a continuarem na luta pela Reforma Agrária.

Alguns desses estudantes preferem escrever no computador, outros, manualmente. Independente dos meios que utilizam para representar as suas realidades e as suas ideias, eles gostam de escrever, mas, pelas dificuldades que têm com essa ação linguística, em compreender determinadas palavras, signos visuais entre outros

já mencionados, acabam se afastando dela. É por isso que pelos trabalhos realizados por eles no Experimento Didático-Formativo, quando produziram as histórias em quadrinhos, não tenho dúvidas de que a arte os ajudou a se interessarem mais pela linguagem verbal e linguagem visual. Com efeito, é possível dizer que as histórias em quadrinhos ampliam o universo letrado do homem do campo.

6.7 O desenvolvimento da leitura do estudante camponês jovem e adulto

As histórias em quadrinhos ajudam a melhorar a oralidade de textos escritos. Com essa afirmação, entendo que tanto palavra quanto o desenho são importantes para que o jovem e o adulto da Educação do Campo ampliem o seu entendimento sobre a linguagem escrita e a linguagem visual, fundamental para amadurecer as suas funções psíquicas superiores e a desenvolver plenamente as suas escritas acadêmicas e, por fim, o letramento. Ao pensar dialeticamente, esse educando pode compreender como os signos se relacionam no texto e como eles produzem sentidos e informações ao seu meio social e cultural, tão necessários para superarem um ensino hegemônico capitalista que não considera os seus conhecimentos construídos.

Com o objetivo de ampliar as análises das entrevistas a respeito das histórias em quadrinhos, perguntei aos jovens e adultos do campo se essa linguagem ajudou a desenvolver melhor a sua leitura verbal (palavras, letras, frases)? Essas foram as suas respostas:

Bastante, ajudou muito. Porque criar a história não é o mais difícil, é você montar a história em quadrinhos né...para você ter que usar a vírgula no lugar certo, ponto e isso. (A1)

Sim. A história em quadrinhos permite uma leitura mais atenciosa devido à pontuação, para que possamos entender a mensagem. (A2)

Sim, melhorou, porque quando você tá ali fazendo você lê e relê, faz de novo...então a cada leitura que você faz você tem uma visão diferente...e é até complicado você chegar a um determinado fim, porque às vezes você lê, escreve, aí você lê de novo e acha que aquilo não ficou bom, aí torna a desmanchar, a fazer de novo. (A5)

Ajudou sim. Principalmente na questão da pontuação. A pergunta...quando vem uma exclamação...um ponto final...ajudou muito. (C3)

Sim...professor, eu acho interessante, principalmente toda vez que eu lia e relia ela, tinha sempre um erro, eu ia lá e consertava. (C5)

A minha ficou, e ainda to em dúvida que não ficou bem...porque tem lugar que eu escrevo e não sei onde ponho ponto final ou exclamação... ajudou...de certa forma ajudou sim. (M2)

Sim, porque me fez voltar ao passado, minha história de infância...estou com uma leitura ótima...outra visão de mundo. (R2)

Quase a totalidade dos jovens e adultos alegou que as histórias em quadrinhos ajudaram a desenvolver sua leitura verbal, pois relataram que o fato de ler e relerem repetidas vezes os textos

por eles produzidos, possibilitou que eles pudessem identificar erros ortográficos, de concordância e pontuação no decorrer de suas histórias, o que os fizeram corrigir esses textos, conhecer novas palavras e a compreender o sentido do texto que escreviam. Além disso, o relato da aluna R2 ressalta que a experiência de vida do jovem e do adulto também se faz presente nas histórias escritas e contadas por meio da arte.

Além disso, é possível afirmar que esse desenvolvimento só foi possível a partir da atividade de estudo realizada por eles no experimento, pois foi nela que os jovens e adultos da Educação do Campo desenvolveram a formação de seus processos mentais, fundamental para a formação da consciência deles. Com efeito, o desenvolvimento da leitura verbal deles está diretamente relacionado com a internalização dos conhecimentos teóricos por eles aprendidos na realização das tarefas dessa atividade, importante para que chegassem ao pensamento teórico. Ademais, conseguiram superar as dificuldades apresentadas ao longo da construção de suas histórias, importante para avançarem na aprendizagem.

À luz desse pensamento, Luria (1992) afirma que a escrita é um bom exemplo de atividade que necessita de ferramentas culturais e não orgânicas, para que seja codificada no cérebro humano durante o desenvolvimento de suas funções psíquicas, pois,

> [...] a pessoa que escreve tem que transpor a unidade fonética isolada para seu símbolo gráfico ou visual, deve escolher um signo visual dentre os muitos existentes [...], na próxima fase, as imagens visuais das letras são transformadas em atos motores [...]; por fim, a escrita, como qualquer atividade, necessita de um plano ou de um propósito constante, e de

> uma retroalimentação contínua acerca dos resultados da ação (LURIA, 1992, p. 147-148).

O excerto acima corrobora a ideia de que trabalhar com as histórias em quadrinhos é uma forma relevante e significativa de melhorar a escrita do educando camponês, uma vez que, como linguagem e cultura, desenvolve a consciência do educando em lidar com questões pertinentes ao seu meio, como a luta pela terra, uma educação que seja no e do campo, valorização dos professores que atuam nas escolas do campo, bem como o trabalhador jovem e adulto que constrói a sua vida e nela se faz presente na história.

No entanto, Vigotski (2001) esclarece que o pensamento verbal não nasce com a pessoa, ao contrário, se desenvolve no processo de interação dela com o seu meio histórico e cultural. Nesse sentido, embora a linguagem escrita seja um meio de comunicação bastante frequente e disseminado na sociedade, não deve ser entendida como o único meio da pessoa se comunicar, pois há uma diversidade de linguagens, como a visual.

Na sequência, questionei se as histórias em quadrinhos os ajudaram a desenvolverem melhor a leitura visual (imagens) realizada por eles. Assim se posicionaram:

> *Sim...melhorou. E assim professor, não sei se era porque era a história que eu criei, que foi uma coisa que eu vivi, aí quando eu olhava para aquele primeiro desenho que mostrei pra você, eu vi que realmente foi daquele jeito mesmo que aconteceu. (C5)*

> *Sim, porque é o seguinte...a partir que a gente vai desenhando, você vai tendo uma leitura das imagens que você vai fazendo...se ficou boa ou não você desmancha e faz de novo...então eu usei quase uma resma de 200 folhas pra fazer esse desenho...eu*

desenhei ele todinho antes de fazer esses quadrinhos...então eu desenhei a página que ia ficar, então aquele que eu não gostava, eu desmanchava, rasgava a folha e fazia tudo de novo...deu muito trabalho. (A5)

Melhorou professor, porque eu descobri que algumas formas de desenho dependem muito do que você tá imaginando. (L3)

Sim, porque tive que olhar a expressão da pessoa, se tá alegre, triste...essas coisas assim...ajudou bastante. (M2)

Com certeza, porque hoje vejo as imagens com outros olhos...consigo perceber alguns detalhes que as imagens trazem consigo. (R2)

Boa parte dos estudantes camponeses afirma que as histórias em quadrinhos os ajudaram a melhorar a leitura visual de textos, o que é significativo para desenvolver os processos de leitura e escrita deles e, consequentemente, a sua percepção estética. Nessa análise, é importante frisar que os conteúdos trabalhados no experimento e assimilados por eles foram importantes para que desenvolvessem as suas funções psicológicas superiores, uma vez que os signos visuais apropriados e desenvolvidos por eles nas histórias mediaram a comunicação deles com o mundo a sua volta, o que possibilitou, pela atividade realizada, modificar e questionar a realidade, avançando na aprendizagem.

Os signos visuais das histórias em quadrinhos permitiram aos jovens e adultos da Educação do Campo compreender melhor as expressões faciais, gestos e outras características de suas histórias contadas e construídas por eles. Por isso, as imagens nas HQs são extremamente reveladoras, pois mostram como os personagens se

caracterizam, bem como em quais cenários as histórias foram desenvolvidas e em qual contexto são analisadas.

Foi nesse percurso construído que esses jovens e adultos da Educação do Campo estabeleceram relações sociais entre eles e o modo de produção de seu povo, registrado em palavras e desenhos de suas histórias elaboradas por eles mesmos. Isso foi de suma importância para que tomassem consciência da realidade da qual fazem parte.

Ao contribuir para o desenvolvimento da leitura visual dos alunos, ao possibilitar que eles pudessem ampliar as suas habilidades de leitura para com as imagens das histórias, neste caso, com os desenhos feitos, associados com os elementos visuais dos quadrinhos como os balões, onomatopeias entre outros, as histórias em quadrinhos se colocam como importantes instrumentos para a produção de conhecimento no campo, pois representam não apenas a essência da realidade da população camponesa, mas deixa registrado as suas histórias que, se fossem por outros meios, talvez não conseguissem relatar e socializar as pessoas.

O desenvolvimento do pensamento, quero assinalar, do abstrato ao concreto, realizado por esses alunos na produção de suas histórias revela a essência da coisa, isto é, o conteúdo verdadeiro da sua realidade (DAVÍDOV, 1988). Portanto, as suas histórias não mostram a superfície da realidade que muitos conhecem e que não é verdadeira, mas a essência que nelas está oculta (que poucos conhecem), ao evidenciar as contradições presentes no campo brasileiro.

Acrescento ainda que a mediação do professor/pesquisador no desenvolvimento dessa atividade com os jovens e adultos camponeses foi extremamente necessária para que pudessem aprender conteúdos que não conheciam ou que não conseguiriam fazer sozinhos, como os relacionados aos signos visuais característicos das histórias em quadrinhos (balões, onomatopeias, requadros, legendas entre outros). Quero dizer que aprender com a experiência do outro é premissa básica para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores na perspectiva da teoria Histórico-Cultural. Dessa forma, aprender novos signos a partir das histórias em quadrinhos proporcionou a eles avançarem um pouco mais na aprendizagem da leitura e da escrita, como indicativos para representar a sua realidade pela arte. Consequentemente, ampliaram a capacidade de ler e escrever.

Constatei que as histórias em quadrinhos melhoram não apenas os processos de leitura do camponês, mas da sua relação com a vida. Essa afirmação é revelada em seus depoimentos. Os gestos dos personagens e expressões desses por eles criados, como um homem pescando, um carro em movimento, alunos entrando numa escola, por exemplo, associados aos diferentes tipos de balões, escritas com letras diferentes entre outros, deram maior dinamismo em suas histórias, o que permite chamar mais a atenção do leitor. Essas ações de expressões construídas por eles no experimento mostram ainda que, independente dos temas de suas histórias, se eram inventadas ou verídicas, representam não apenas verbalmente as suas realidades, mas visualmente as suas histórias de vida. Contudo, para isso, foi necessário desenvolver uma história

por meio de uma sequência de imagens, característica primordial dessa linguagem.

A linguagem sequencial das HQs proporcionou ao jovem e o adulto da Educação do Campo uma ampliação no entendimento do tempo transcorrido de um quadrinho para o outro, além de revelar, pela imagem, signos que os ajudaram a compreender a história de forma mais "objetiva", como relatado pela aluna L3 em sua história, quando, numa determinada cena, ela desenhou um relógio marcando 04h30min, importante para ajudar a compreender que o camponês trabalhador passa o dia todo trabalhando no campo, levanta nesse horário para pegar um ônibus e chegar à universidade, para não se atrasar, isto é, sem perder as aulas nesse dia, para continuar os seus estudos. Isso, quando tem esse transporte para locomovê-lo do campo para a universidade ou quando não vai a pé mesmo.

Os alunos mostraram ainda em suas falas que a leitura visual ajuda a compreender o sentido e o significado dos textos que eles construíram. Mas, para isso, em suas concepções, foi necessário que os desenhos fossem bem feitos, não necessariamente bonitos, desenvolvidos pela sequência de imagens, que, por sua vez, as histórias em quadrinhos fazem com clareza. Por conseguinte, tiveram a oportunidade de conhecer palavras novas, que de certa forma, enriqueceram os seus vocabulários. No que concerne à leitura visual, as HQs ampliaram as suas habilidades de leitura com a imagem quando utilizada com o texto verbal e em diferentes momentos de suas vidas.

6.8 O desenvolvimento da escrita do estudante camponês jovem e adulto

Por ser um sistema de signos verbais e visuais que ajudam a constituir a linguagem falada na interação e comunicação humana, as palavras produzem sentido e se relacionam dialeticamente com as frases e parágrafos no texto (VIGOTSKI, 2009, 2007). Sob esse raciocínio, as histórias em quadrinhos têm na sua linguagem visual uma contribuição importante para ampliar a escrita desenvolvida nas histórias, ao aliar imagens e palavras na sua elaboração.

Tanto a linguagem escrita quanto a linguagem falada são tidas como detentoras do saber pela classe dominante que, sob os seus interesses, impõe aquilo que é considerado verdadeiro e absoluto. Assim, aquelas pessoas que não as dominam são desconsideradas socialmente, se isolam e se somam às classes desprestigiadas e excluídas pela sociedade capitalista, nas quais se inserem os inúmeros camponeses. Nesse pensamento, a leitura e a escrita acabam sendo uma revolução para eles, pois, por meio delas, conseguem sobreviver ao mundo que se mostra cada vez mais letrado, porém, contraditório a sua realidade. E é por isso que entendo que a arte tem esse poder de revelar a essência das coisas, de mostrar o real verdadeiro e contribuir para que o jovem e o adulto da Educação do Campo produzam as suas relações sociais, materiais e conhecimentos de seu povo.

A respeito do desenvolvimento da escrita, perguntei se a história em quadrinhos ajudou o jovem e o adulto a desenvolver melhor a sua escrita. Suas respostas seguem abaixo:

Ajudou, porque você escreve a história, lê, revê o que tá faltando, que palavras estão certas e quais estão erradas. Só do fato de você estar lendo, você fala assim: "Não tá certo essa vírgula aqui! Tem que vir para cá!", ajudou demais, bastante. (A1)

Ajudou, porque é o seguinte: na maneira que você vai escrevendo, erra, você vai corrigir, então você apaga e faz de novo...porque num trabalho desse, você não lê só uma vez...você faz e refaz muitas vezes. (A5)

Sim. Melhorou muito porque toda vez que eu lia ela, eu tentava fazer melhor, mais bonitinha, bem desenhada, e tentava consertar os erros que eu encontrava. (C5)

Ajudou... igual eu falei, por causa da pontuação, aí eu vou ler e falo: "isso aqui é o que, uma exclamação...", aí eu vou ler, vou olhar para a cara dos personagens, ver pontuação ali, se tá perguntando, afirmando. (M2)

Melhorou...no sentido das frases, quando a gente vai formar uma frase. (C2)

Sim, porque fomos desenhando e fazendo textos e assim desenvolvemos melhor a escrita. (E1)

Posso dizer que sim, porque quanto mais ler, desenvolvemos habilidade para escrita. (E3)

Sim, pois aprendi a escrever algumas palavras que eu tinha dúvidas na hora da escrita. (G1)

Melhorou... na história em quadrinhos, às vezes a gente coloca uma fala lá, e a gente: "poxa, qual é o sinal que a gente usa aqui...é uma exclamação", a gente ia compartilhando com os

colegas...aí interroga, mas eu diz, não to perguntando, to convidando ele...aí o que eu uso, é uma exclamação. (G3)

Ajudou muito...à medida que ia escrevendo e lendo minha história, dava mais vontade de escrever e me permitir ir ao mundo da imaginação. (I2)

Ajudou, porque eu lia e relia o texto...via que palavra que tava errada e fazia de novo...uma vírgula ali...me exercitou muito. (J1)

Quando eu fiz o meu texto eu tive que reescrever...e eu vi alguns erros na reescrita, meu texto foi tomando outra forma...então melhorou. (N1)

Sim. Ajudou e ajuda. Aquela atividade lá que fizemos você vai escrevendo e vai automaticamente visualizando as cenas, como você vai organizar aquilo lá nos quadrinhos. (S1)

Não diria que somente a escrita e sim a leitura. Pois a história em quadrinhos nos auxilia na hora de redigir, pois precisamos nos adaptar ao ato da síntese. Pois se faz necessária organização nas frases, na organização do pensamento. (S2)

Boa parte dos alunos entrevistados alegou que as histórias em quadrinhos contribuíram para que as suas escritas melhorassem, pois argumentaram que o fato de terem que escrever mais de uma vez os textos verbais das histórias, fez com que, semelhante às leituras, pudessem identificar erros na escrita. O fato de colocarem as palavras no interior dos quadrinhos, nas legendas, nos balões ou fora deles, às vezes com diferentes formatos (palavras com tamanhos diferentes, algumas em negrito, sublinhadas, maiúsculas e minúsculas) com o objetivo de desenvolver visualmente a história

verbal por eles criada, os ajudaram a avançar na aprendizagem não apenas da leitura, mas da escrita também, pois, além de conhecerem novas palavras, símbolos visuais e outros signos, desenvolveram o pensamento para compreender de forma mais dinâmica, objetiva e consciente, a realidade na qual eles nasceram, vivem, estudam e trabalham.

Esse desenvolvimento do pensamento formado durante a criação das histórias, indo do geral para o particular, tornou a escrita desses educandos significativa, por realçar as suas emoções, seus sentimentos, as suas vidas e contradições presentes no meio rural brasileiro. A escrita para esse sujeito do campo (quilombola, ribeirinho, assentado da Reforma Agrária, atingidos por barragens, indígenas, movimentos sociais entre outros) não é apenas um ato de se comunicar com o mundo a sua volta, mas é um meio de fazê-lo presente, de exercer a sua cidadania e a superar uma realidade pseudoconcreta que assola o território camponês.

Os seus depoimentos permitem afirmar que contextualizar os conteúdos para a realidade camponesa abre possibilidade real de impulsionar o interesse e motivação do sujeito do campo em querer aprender. Isso é fundamental para tornar a aprendizagem que está em constante processo de formação e transformação, significativa, uma vez que é por meio da linguagem escrita e da leitura que eles se apropriam de diferentes conhecimentos.

Nesse sentido, entendo que as histórias em quadrinhos, a partir de uma atividade de estudo, proporcionaram aos jovens e adultos da Educação do Campo oportunidade de participarem e interagirem coletivamente com o desenvolvimento de ações intelectuais que envolvem a leitura e a escrita em sala de aula.

Consequentemente, as suas escritas e leituras foram melhoradas, uma vez que as tarefas trabalhadas no Experimento Didático-Formativo com eles permitiram que eles desenvolvessem as suas funções psicológicas superiores pela aprendizagem da linguagem visual (desenhos) e da linguagem verbal (palavras) que, muitos deles, não conheciam até participarem desta pesquisa.

O camponês se depara com um conjunto de fenômenos presentes em seu cotidiano que penetra na sua consciência, mas que não são verdadeiros. Para Kosic (1976), uma vez que são caracterizados por objetos externos que passam a impressão de serem naturais, da feitichização humana e as aparências das coisas que nada revelam as suas verdadeiras essências, embora o fenômeno se manifeste diretamente, o mesmo não ocorre com a essência. Por isso, da relevância e necessidade de ela ser revelada na Educação do Campo.

É importante assinalar nessas análises que o processo de produção das histórias em quadrinhos, a leitura dessas revistas e das próprias histórias que eles produziram se relacionavam com a realidade do homem do campo. Com isso, passaram a produzir inferências, hipóteses, comparação e generalização durante as leituras que pudessem ressignificá-los e humanizá-los enquanto sujeitos históricos que produzem relações sociais e delas produzem conhecimento.

O experimento demonstrou que as histórias em quadrinhos podem e devem sim serem utilizadas na sala de aula como meio para se trabalhar conteúdos numa perspectiva de ensino desenvolvimental, pois a linguagem visual dessas histórias contribui significativamente para a uma alfabetização visual do jovem e do

adulto da Educação do Campo, o que torna, consequentemente, a leitura mais atraente e interessante para ele. Os elementos dessa linguagem, como os requadros, os balões, os enquadramentos entre outros funcionam nas histórias dialeticamente, pois não dá para dissociá-los da realidade do campo, da luta pela terra e por direitos para a população camponesa.

É preciso mais histórias em quadrinhos na sala de aula. São meios que motivam a leitura e a realização de práticas artísticas pelo educando, o que proporciona benefícios para a formação desse aluno como, por exemplo, um avanço interessante em sua aprendizagem com os signos visuais, ao ampliar a sua compreensão de leitura, uma vez que a linguagem, enquanto interação social, não comunica apenas por palavras, mas também por imagens. Embora muitos desses jovens e adultos do campo não tenham tido contato com as histórias em quadrinhos antes de ingressarem na universidade, é importante dizer que em suas vidas essa linguagem torna significativa a interação deles com as pessoas de seu meio, a observarem e a interpretarem diferentes signos para se comunicarem com elas, o que é importante para a formação intelectual deles.

A partir dessas análises, é possível dizer que a estética hoje se refere não apenas a uma obra bem feita, mas a um objeto ou pensamento que tem mais que um valor artístico, isto é, que ofereça uma harmonia e equilíbrio em suas formas, isto é, uma qualidade estética. Nesse âmbito, corrigir ou amenizar problemas que aparecem na leitura e na escrita, buscando melhorá-las, é uma forma de pensar numa possibilidade de letramento estético. Pois na pesquisa realizada, os alunos passaram a escrever melhor após

produzirem as HQs. Melhoraram a escrita. Isso é belo, beleza: caráter de bem feito (obra bem feita); coerente, definida, boa forma.

Portanto, pensar numa possibilidade de letramento estético também tem a ver com as concepções dos jovens e adultos do campo acerca do contexto camponês, pois, o que é belo para eles? São sujeitos homens e mulheres trabalhadores do campo que trazem as suas experiências com o campo e as suas condições materiais de vida para a sala de aula de uma universidade! Se conseguem escrever melhor após produzirem histórias em quadrinhos; se tomaram consciência de sua realidade; se há a possibilidade de melhorarem a escrita e a leitura a partir dessa linguagem; se por meio dos signos verbais e visuais conseguem mostrar as contradições e os conflitos existentes no campo, entendo que isso é belo, pois tem caráter de obra bem feita e coerente, uma vez que, mais do que melhorar os seus processos de leitura e escrita, as HQs representaram significativamente a essência do campo que poucos brasileiros conhecem.

Considerações Finais

Os estudos de Vigotski a respeito das funções psicológicas superiores revelaram que essas se desenvolvem na interação do indivíduo com as outras pessoas do seu meio, tendo nos signos verbais e visuais papel fundamental nesse processo. Porém, para chegar a essa tese, se baseou nos princípios e métodos do materialismo histórico e dialético, que o ajudou a avançar e a caracterizar o desenvolvimento dessas formações, importante para entender o desenvolvimento histórico e social humano.

Relembro essa afirmação já mencionada ao longo desta pesquisa, para dizer que busquei incorporar novas reflexões sobre as ideias originais de Vigotski aqui apresentadas, em consonância com a perspectiva teórica Histórico-Cultural, pois entendo que na pesquisa científica não se deve considerar que as ideias e os questionamentos que movem o mundo e, portanto, a realidade da Educação do Campo, são esgotadas. Entendo, sim, que o conhecimento não é neutro, mas que merece ser constantemente questionado e ampliado.

Com essas palavras, quero ressaltar que a Educação do Campo não foi tomada nesta pesquisa de doutorado como objeto de análise isolada, pois a compreendo como um movimento educacional que, além de lutar por uma educação igualitária e efetiva para a sua população, é humanizadora e emancipadora, na medida em que considera a materialidade da vida do camponês em seu contexto de relação social e de produção. Assim, o campo é um

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-003-7.p-477-489

lugar que se produz não apenas trabalho, alimentos e educação, mas arte também, sendo essa última, um meio para superar a hegemonia capitalista que descaracteriza o povo camponês.

A pesquisa realizada demonstrou que a arte tem importante papel na maneira de representar a realidade e na formação da consciência dos sujeitos da Educação do Campo, pois sendo conhecimento e criação humana, a arte eleva de forma qualitativa a aprendizagem do jovem e do adulto camponês, ao lhe proporcionar mais autonomia, autocontrole e criticidade nas atividades que exercem no campo e em sua vida, bem como na produção de questionamentos e inferências sobre as tarefas realizadas e na revelação das contradições e mazelas que assolam o campesinato brasileiro. Digo isso, pois conseguiram, a partir da atividade de estudo realizada, fazer correções nos textos verbais e visuais criados por eles, e relatar por meio de signos visuais como são as condições de vida no campo, o que evidencia que avançaram na aprendizagem e tomaram consciência dessa realidade.

Ademais, a arte amplia o conhecimento cultural e estético desse educando, fundamental para enriquecer o seu aprendizado e desenvolver a sua imaginação. A arte transforma tanto o homem quanto a natureza, pois a arte humaniza. Possibilita ao camponês fomentar críticas da realidade a sua volta, ao levá-lo a construir sentidos e significados dessa realidade, tendo no objeto artístico a sua representação.

Por meio das histórias em quadrinhos esses educandos desenvolveram a sua percepção estética e registraram os seus conhecimentos sobre o campo brasileiro, ao negarem a aparência da realidade bastante comum nos livros didáticos, nas revistas de

histórias em quadrinhos comercializadas e nos discursos do poder público que "desconhecem" a sua essência, ao mostrar uma realidade que não é a do campo, mas da cidade. Diante disso, a arte mostrou com competência que o campesinato apresenta e revela informações pouco conhecidas da maioria das pessoas.

Os jovens e adultos da Educação do Campo vêm de um histórico escolar de práticas pedagógicas tradicionais, impostas pela classe dominante, ao "inculcarem" neles o que é tido como certo e errado. Consequentemente, isso nega os seus saberes e conhecimentos que construíram ao longo de suas vidas. Por não compreenderem esse tipo de ensino, acabam saindo da escola e da universidade. Muitos são pobres, negros, assentados, sem moradia fixa, trabalhadores do campo, muitos com apenas o ensino fundamental (com exceção daqueles que conseguiram, por muita luta, entrar na universidade) e com uma escolarização precária. Por isso entendo ser importante superar essa hegemonia dominante no ensino da maioria das escolas brasileiras de Educação Básica para que as aulas sejam mais desenvolventes e próximas da realidade e interesses desse educando.

Entendo que o fato do jovem e do adulto do campo frequentar a universidade não é suficiente para resolver problemas como, por exemplo, a sua permanência nela. Além das bolsas de estudos que eles recebiam para mantê-los no tempo universidade, moradia estudantil para ficarem nesse tempo educativo e a presença de um restaurante universitário no campus para que tenham melhores condições de se alimentarem, é preciso uma reforma mais ampla nas metodologias utilizadas para que o ensino seja mais desenvolvente e adequado ao quilombola, assentado da Reforma

Agrária, ao indígena, aos ribeirinhos e tantos outros sujeitos camponeses que lutam para entrar, permanecer e formar numa universidade pública.

Não é novidade que o Brasil é um dos países que mais distribuem de forma desigual a sua renda, visto que as elites é que são as detentoras de boa parte desse dinheiro. Digo isso, pois essa situação implica diretamente as políticas públicas que financiam a educação brasileira, em especial, as voltadas para o campo, como o PRONERA, o PROCAMPO e o PRONACAMPO, pois, se não recebem recursos, ficam inexequíveis, o que afeta consideravelmente a qualidade do ensino.

Além disso, pude constatar ainda nas histórias e entrevistas analisadas que muitos desses estudantes se sentem excluídos, por não conseguirem se fazer presentes na sociedade que, em vem de incluí-los, os nega. Muitos desses alunos são rejeitados em escolas urbanas e, quando chegam à universidade, se sentem "peixe fora d'água". Essas situações, infelizmente, contribuem para que eles desistam da graduação, pois o jovem e o adulto camponeses acabam preferindo ajudar o pai na roça a estudar. Essa realidade precisa mudar.

Com a constatação construída nas conversas analisadas durante o experimento, entendi que seria um grande desafio para eles e para eu desenvolver as aulas experimentais que não fossem na perspectiva tradicional, tão enraizada em suas histórias de vida. Devido a isso, "bebi" da fonte de muitos autores da teoria Histórico-Cultural que me ajudaram muito na elaboração, execução e análise do experimento. Esse cuidado foi importante, pois romper com o discurso persuasivo e dominante frequente no

ensino tradicional do tipo "ouvir, ler e escrever o que é certo, e não o que você pensa" me mostrou que é possível revelar a esse educando que a realidade que ele vivenciou na escola ou na universidade é, na verdade, muitas vezes fictícia, que em nada mostra a essência aos seus olhos.

Diante desse cenário, entendi ser necessário, ao longo do experimento, questioná-los a respeito de suas necessidades e interesses de aprendizagem, deixando claro que o pensamento teórico era importante para que pudessem compreender melhor a realidade deles e transformá-la, uma vez que a realidade entendida aqui não é apenas social, mas é histórica, pois é produzida nas relações sociais construídas entre eles no campo. Esse processo, no entanto, é significativo para os povos camponeses, por desenvolverem conhecimento nesse meio.

Nesse sentido, as análises feitas mostraram que o desenvolvimento da percepção estética dos jovens e adultos da Educação do Campo foi fruto da internalização da linguagem visual das histórias em quadrinhos e na formação de conceitos, pois conseguiram explicar, argumentar e a resolver as tarefas de estudo (uns com certa facilidade, outros nem tanto) elencadas ao longo do experimento, materializadas de duas maneiras: pelo texto verbal e por meio de desenhos. Quero dizer que a educação voltada ao campo na maioria desses livros e revistas não é uma Educação do Campo, pois não mostra às especificidades, a cultura, as questões agrárias e a luta pela terra tão características do seu povo. Ou seja, a realidade revelada nesses impressos não é verdadeira, pois não faz sentido ensinar a criança, o jovem e o adulto conteúdos da cidade que não dialogam com a sua realidade.

Em consonância com essas considerações, está evidente que a política e a economia vigentes no Brasil e que influenciam diretamente o campo brasileiro precisam ser revisadas e reformuladas, pois impossibilitam que a diversidade cultural se fortaleça nesse âmbito. Nesse cenário, a tônica do capitalismo é propor políticas de seu interesse, com a justificativa de fazer ajustes econômicos para recuperar o crescimento do país, como a aprovação da PEC n. 55 de 2016 que paralisa os investimentos por 20 (vinte) anos nas áreas da educação, ciência, segurança entre outros setores. Na verdade, a realidade que se mostra é bem diferente, pois as taxas de juros aumentaram, assim como as desigualdades sociais, o que culminou no crescimento do desemprego e na baixa qualidade do ensino ofertado na Educação Básica e no Ensino Superior no Brasil.

Os dados mostraram ainda que o jovem e o adulto da Educação do Campo não tiveram culpa em não aprender durante os seus processos de escolarização, pois é o Estado que não ofereceu condições adequadas (escolas, infraestrutura, currículo e metodologias desenvolventes) para que esse sujeito aprendesse. A própria sociedade capitalista distorce a realidade, ao mostrar que a educação brasileira melhorou nisso e naquilo, subiu em estatísticas nacionais, mas, na essência, não revela que se esse camponês chega à universidade sem conseguir interpretar um texto ou fazer um cálculo simples de matemática, ou seja, sai da escola sem conseguir aprender efetivamente e, isso, muito devido a um ensino tradicional que prefere mandar ele ler alguma coisa, a perguntar o que ele vê ou está escrito nessa coisa.

O indígena, o quilombola, o ribeirinho, o assentado, os atingidos por barragens, o agricultor familiar, o extrativista, entre outros que vivem e produzem as suas condições materiais de sobrevivência no campo, vão para a universidade não porque eles sejam obrigados, mas porque têm interesse e necessidade de aprender e por isso eles aprendem aquilo que é interessante para eles. Acessar e frequentar a universidade é estudar num lugar que foi negado historicamente para eles. É enfrentar uma realidade que os exclui, com o objetivo de superá-la.

Essas são algumas das contradições que determinam e reproduzem as opressões da classe dominante contra a classe trabalhadora do campo. Logo, lutar por um projeto de educação que seja efetivamente voltado à população camponesa é uma forma de criar novas condições materiais de vida do homem e da mulher do campo que, historicamente, vivem em condições de exploração e submissão, como muitos jovens e adultos revelaram nesta pesquisa. Com efeito, pensar que tanto a escola quanto a universidade são espaços de intensas contradições, identificá-las é essencial para transformar a realidade daquele camponês que frequenta essas instituições. É por isso que as abstrações realizadas por eles no Experimento Didático-Formativo foram importantes, uma vez que conseguiram captar informações que, até então, eram desconhecidas da sua realidade.

A Educação do Campo é mais que um movimento educacional, é uma ciência que luta contra a hegemonia tradicional da educação e contra as investidas do capitalismo que a vê como mercadoria. Com esse pensamento, essa educação deve promover nos estudantes o pensamento teórico, para que consigam

compreender o campo e transformá-lo. Com isso, terão condições de entender que o cavalo que eles andam é um transporte, que a enxada usada na lavoura é um instrumento de trabalho, que os alimentos produzidos por eles seguem um ciclo para germinarem, que a matemática aprendida na escola pode ajudá-los na medição de quantos hectares plantaram, que o contato com as artes na universidade pode auxiliá-los a entender que os artesanatos e as músicas produzidas em suas comunidades são manifestações artísticas. Enfim, é importante que o camponês se reconheça como sujeito tão importante quanto aquele cidadão que mora na cidade e que a roça é também o seu emprego.

Quero assinalar ainda que por trás das histórias produzidas, me deparei com uma realidade, até então, desconhecida por mim. Não imaginava que o sujeito camponês fosse um indivíduo tão rico em sua cultura, conhecimento e experiências de vida, que me fez conhecer um pouco mais o campo como território de vida e de intensas disputas entre ele e a propriedade privada, o que acaba gerando tensões e conflitos nesse contexto.

Durante o Experimento Didático-Formativo pude observar que os jovens e adultos produziram textos e desenhos interessantes das histórias em quadrinhos que elaboraram nesse experimento. Embora tenham apresentado algumas dificuldades no que concerne ao desenho, conseguiram prosseguir e finalizar o trabalho com significativas histórias que os colocam como importantes autores das obras criadas. Ficou claro, ainda, que essas histórias melhoraram o seu vocabulário, pelo fato de terem se apropriado e desenvolvido signos visuais que os ajudaram a construírem as suas histórias e, a partir delas, representar o campo brasileiro.

As histórias produzidas apresentaram temas diversos, que vão desde os relacionados à realidade vivida pelo educando, até aqueles frutos da imaginação. Independente da escolha do tema, as histórias relataram diferentes experiências de vida e de conhecimento do jovem e do adulto camponeses que, por meio da arte, conseguiram expressar as suas ideias, sentimentos, anseios, angústias, críticas e criatividade que dialogaram com o mundo a sua volta. Além disso, puderam desenvolver textos verbais e não verbais (desenhos) a partir de suas experiências e imaginações, que colaboraram para que pudessem desenvolver as suas capacidades psicológicas superiores, fundamentais para o avanço da aprendizagem.

As concepções dos alunos relatadas nas entrevistas realizadas com eles demonstraram que, embora tenham uma bagagem significativa de vivências que lhes possibilitou a descrê-verem interessantes concepções sobre leitura, escrita, Educação do Campo e histórias em quadrinhos, podem ainda ampliá-las e desenvolvê-las a partir da ascensão do abstrato ao concreto, para que possam desenvolver plenamente a sua aprendizagem e, consequentemente, avançarem no conhecimento. Assim, penso que a atividade de estudo realizada, neste caso, as histórias em quadrinhos, levou os estudantes a compreender que a leitura de imagens comunica de forma mais objetiva uma mensagem ao indivíduo do que uma leitura feita apenas por palavras e isso ficou evidente em seus relatos. Com efeito, a arte é fundamental tanto para a escrita quanto para a leitura.

No entanto, o desenvolvimento das histórias influenciou os processos de leitura e escrita dos jovens e adultos, uma vez que

puderam conhecer, ampliar e fazer uso social e cultural da arte no processo de apropriação de signos visuais. Desse modo, principalmente para aqueles que têm pouco ou quase nenhum contato com as diferentes práticas letradas, as histórias criadas por eles possibilitaram-lhes se inserirem ainda mais na cultura visual, tornando-os mais participativos e críticos da realidade da qual fazem parte.

Os jovens e adultos da Educação do Campo são indivíduos letrados e, isso, não dá para negar. Muitos são trabalhadores do campo que se deparam com inúmeras situações que justificam essa afirmação: bulas de remédios, marcas de alimentos, legislação ambiental e na própria universidade, ao se depararem com um universo de signos nessa instituição. Contudo, há nos conteúdos curriculares trabalhados nessa instituição uma possibilidade de melhorar a sua leitura e escrita, tendo na arte, uma forma interessante de ampliarem o seu universo letrado.

Não posso deixar de mencionar aqui que esses educandos querem continuar os seus estudos na universidade, pois lutam por um diploma universitário para atuarem nas escolas do campo. Querem ingressar numa pós-graduação, isto é, querem lutar por seu direito a educação pública e de qualidade.

Garantir educação e acesso ao ensino superior para a população camponesa em uma região do norte do Tocantins que apresenta elevada desigualdade social, como a do Bico do Papagaio, região marcada historicamente por conflitos no campo, com mais de 130 (cento e trinta) assentamentos da Reforma Agrária, mais de 40 (quarenta) comunidades quilombolas e inúmeras reservas

indígenas da etnia *Apinayé* (MOLINA, 2018), é extremamente desafiador, emancipador e revolucionário.

As Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOC) são importantes e necessitam continuar o seu trabalho de formação de diversos camponeses, pois, com elas, esses sujeitos têm acesso ao ensino superior e se formam para atuarem nas escolas localizadas no campo, que tanto precisam de professores formados. Além de eles exercerem efetivamente o seu direito à educação que tanto foi negada a eles ao longo da história da educação brasileira, "pressionam" ainda mais o poder público a cumprir, na prática, a LDB nº. 9.394/96, o PNE (2014-2024), as Diretrizes Nacionais da Educação do Campo e o PRONACAMPO, ao reforçarem o compromisso político com a população camponesa, na luta pela Reforma Agrária e contra o fechamento das escolas do campo.

É importante assinalar ainda que o direito universal à educação, expresso nos documentos oficiais, precisa ser concretizado, pois não dá mais para ficar apenas na teoria. A esse respeito, cabe ao Estado universalizar esse direito por meio de políticas públicas e, por fim, implementá-las a toda a população e acompanhar se, realmente, funcionam, isto é, verificar se a criança, o jovem e o adulto camponês aprendem efetivamente. Na Educação do Campo é preciso lutar para que essas políticas não fiquem apenas no papel e nos dados estatísticos e, naquelas já vigentes, que sejam revisadas e continuadas, pois são fundamentais para atender as diferentes necessidades da população brasileira, principalmente as localizadas no território rural.

Com a investigação realizada no doutorado, compreendi que a estética se refere não apenas a uma obra fisicamente bem

feita, mas a um objeto ou pensamento que tem mais que um valor artístico, isto é, que ofereça uma harmonia e equilíbrio em suas formas, portanto, uma qualidade estética. Nesse âmbito, corrigir ou amenizar problemas que aparecem na leitura e na escrita, buscando melhorá-las, é uma forma de pensar numa possibilidade de multiletramentos, na qual o letramento estético configura aspecto essencial.

Ao enfatizar nesta pesquisa que o pensamento teórico ocorre por meio da ascensão do abstrato ao concreto, é possível afirmar, portanto, que esse movimento dialético é compreendido na totalidade a que pertence o jovem e o adulto da Educação do Campo.

Nesse sentido, entendo que é importante o jovem e o adulto passar pelo letramento estético, pois é preciso considerar que a relação entre texto e imagens não implica a mesma forma de dizer a mesma coisa, isto é, o texto parece significar mais quando acompanhado da imagem. A recíproca também parece verdadeira, ou seja, as imagens também significam mais quando acompanhadas do escrito.

Na sociedade brasileira em transformação, na qual atores sociais outrora desconsiderados passam a exigir vez e voz, a leitura e a escrita, influenciadas pela noção ampliada de letramento, assumem papéis fundamentais de excepcional valor agregado para a formação e tomada de consciência. Mais do que decodificar é necessário interpretar e tomar decisão; para além do texto é preciso compreender o contexto, o que possibilita a compreensão do real, a ação colaborativa e solidária e a busca organizada de solução dos problemas que se apresentam no cotidiano.

Com isso, esta pesquisa de doutorado permite concluir que o termo letramento aponta para um conjunto de práticas sociais no contexto da cultura escrita nos quais os sujeitos podem se engajar. Em minha compreensão, o letramento estético é um bem cultural a que crianças, jovens e adultos têm inalienável direito, e a escola e a universidade têm o dever de atentar para o desenvolvimento de uma proposta didática voltada à aproximação do leitor com o texto, uma vez que educar é mais do que escolarizar ou alfabetizar; não é apenas decifrar o código linguístico. Diante disso, considero que não se pode mais adiar a perspectiva da ciência em geral, da arte e da cultura como componentes de letramento com jovens e adultos da Educação do Campo.

A rigor, este estudo traz consequências para a organização do trabalho de produção de textos na Educação do Campo, em particular, e na educação em geral, porquanto na escola tradicional normalmente prevalece a escrita, não se ensinando, em geral, a combinar diferentes recursos semióticos para produção de sentidos de aprendizagem e constituição de significados. Destaco, também, a importância do letramento estético para a tomada de consciência acerca da realidade na qual o sujeito se insere e para a compreensão do papel da atividade criadora para a constituição da personalidade humana.

Por fim, esta pesquisa revelou um homem do campo que não se conhecia: de ler e escrever com competência por meio da arte.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R.; PLÁ, J. B.; IRIBAREM, J. B.; RAPKIEWICZ, C.; BENVENUTI, J. Histórias em quadrinhos digitais: trabalho interdisciplinar promovendo autoria na EJA. *In*: **Anais...** V Congresso Brasileiro de Informática na Educação e XXII Workshop de Informática na Escola, p. 231-240, Uberlândia: UFU, 2016. https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2016.231

AQUINO, O. F. O Experimento Didático-Formativo: contribuições de L. S. Vigotski, L. V. Zankov e V. V. Davídov. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental**. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 323-350.

_____. **O experimento didático-formativo:** contribuições para a pesquisa em didática desenvolvimental. Uberaba: UNIUBE, 2015, p. 1-13.

_____. Do experimento genético ao experimento formativo: contribuições de L. Vigotski e V. Davidov à pesquisa em Didática e formação de professores. *In*: **Anais**… XI CONPE, Universidade Federal de Uberlândia, p. 1-21, 2013.

ARAÚJO, G. C. The arts in Brazilian public schools: Analysis of an art education experience in Mato Grosso state, Brazil. **Art Education Policy Review,** Michigan, v. 119, n. 3, p. 158-171, 2018. https://doi.org/10.1080/10632913.2016.1245164

https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-003-7.p-491-515

_____. Arte/educação no Campo: algumas reflexões. *In*: SILVA, C.; AIRES, H. Q. P.; MIRANDA, C. F.; OLIVEIRA, U. F. (Orgs.). **Educação do Campo, Artes e Formação Docente**. Palmas: EDUFT, 2016, p. 147-167.

_____. **O ensino de arte na Educação de Jovens e Adultos:** Uma experiência em Cuiabá-MT. 2014. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

_____. Dialogando com a linguagem visual das histórias em quadrinhos em sala de aula. **Revista de Letras Norte@mentos**, Sinop, v. 6, n. 12, p. 303-317, jul./dez. 2013.

ARAÚJO, G. C.; OLIVEIRA, A. A. O ensino de arte na educação de jovens e adultos: uma análise a partir da experiência em Cuiabá (MT). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 679-694, jul./set. 2015a. https://doi.org/10.1590/s1517-97022015051839

_____. Sobre o conceito de arte e a formação escolar na Educação de Jovens e Adultos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, n. 63, p. 189-209, 2015b. https://doi.org/10.20396/rho.v15i63.8641178

_____. Sobre métodos de leitura de imagem no ensino de arte contemporâneo. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 3, n. 2, p. 70-77, 2013. https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v3i2.20238

ARAÚJO, G. C.; NARDIN, H. O.; TINOCO, E. Criação e técnica: as histórias em quadrinhos como recurso metodológico para o ensino de arte. **Idea,** Uberlândia. v. 1, n. 2, p. 01-21, jan./jul. 2010.

ARAÚJO, G. C.; COSTA, E. B. As histórias em quadrinhos em oficinas na Universidade Federal de Uberlândia: linguagem e produção. *In*: 4° Semana do Servidor e 5° Semana Acadêmica. **Anais...** 4° Semana do Servidor e 5° Semana Acadêmica, Uberlândia: UFU, p. 1-8, 2008.

______. As histórias em quadrinhos na educação: possibilidades de um recurso didático-pedagógico. **Revista A Margem: Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Letras e Artes**, Uberlândia, v. 2, p. 26-36, jan./dez. 2008.

ARROYO, M. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago. 2007.
https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004

AUDA, V. G. C.; SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J. **Letramento de jovens e adultos com deficiência intelectual**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 21. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Questões de literatura e de estética:** a teoria do romance. Tradução de Aurora Bernardini, José Júnior, Augusto Júnior, Helena Nazário, Homero Andrade. 5. ed. São Paulo: Editora Hucitec/Annablume, 2002.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi.
2. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.

BARBOSA, A. M. O dilema das artes no ensino médio no Brasil. **Pós: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes**, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 9-16, 2017a.

_____. Artes no ensino médio e transferência de cognição. **Olh@res**, Guarulhos, v. 5, n. 2, p. 77-89, 2017b. https://doi.org/10.34024/olhares.2017.v5.746

_____. Educação sem arte, educação para a obediência. **Entrevista concedida ao Jornal Extra-Classe**, n. 219, ano 22, novembro de 2017c.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **A imagem no ensino da arte:** anos 1980 e novos tempos. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, R. L. L. **Dificuldades de leitura:** a busca da chave do segredo. 2 ed. São Paulo: Arte e Ciência, 2010.

_____. **Práticas de leitura e conceitos socioambientais:** livros didáticos – 1997-2003. São Paulo: Arte e Ciência, 2009.

BERTOLOTO, J. S.; CAMPOS, M. G.; MONTEIRO, E. S. O ensino da arte na construção de uma identidade cultural no Brasil. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62, p. 583-601, mai./ago. 2017.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2016:** notas estatísticas. Brasília, DF: INEP/MEC, 2017.

BRASIL. **Coletânea de textos Confintea Brasil +6:** tema central e oficinas temáticas. Brasília: MEC/SECADI, 2016.

BRASIL. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências, 2014.

BRASIL. **Decreto n. 7352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Documento nacional preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAP/UFG, 2009.

BRASIL. **Confinteas:** breve histórico. Brasília: MEC/SECADI/DPAEJA, [20--?].

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, p. 257-267.

_____. A escola do campo em movimento. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a, p. 87-131.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b, p. 147-158.

_____. Sobre a Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Por uma Educação do Campo:** campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008, p. 67-86.

CAGNIN, A. L. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.

CARVALHO, C. A. S. **Representações sociais das práticas artísticas na atuação de professores do campo.** 2017. 327f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CARVALHO, C.; NEITZEL, A. A. A estética na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1021-1040, set./dez. 2013. https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.13.040.DS10

CASTRO, R. C.; SILVA, L. H. A pedagogia da alternância: desafios e perspectivas no Projovem Campo em Minas Gerais. *In*: SILVA, L. H. (Org.). **Educação do Campo e reforma agrária:** 10 anos do Grupo ECARA na UFV. Barbacena, MG: EDUEMG, 2014, p. 89-116.

CHAVES, M. *et al*. Teoria Histórico-Cultural e intervenções pedagógicas: possibilidades e realizações do bom ensino. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 129-142, jan./abr. 2014. https://doi.org/10.5902/198464444210

CHAVES, S. S. **A importância do letramento na Educação de Jovens e Adultos**. Taguatinga Sul, v. 3, n. 7, p. 03-23, 2008.

CID, D. H. K.; CID, E. F. K. A produção de HQs como estratégia de ensino de História na EJA. **Revista EJA em Debate**, Florianópolis, v. 6, n. 10, p. 1-16, 2017.

CONFINTEA BRASIL +6. Carta de Brasília. **Confintea - Seminário Internacional de Educação ao longo da vida e balanço intermediário da VI CONFINTEA no Brasil**. Brasília: CONFINTEA, 2016.

COSTA, M. L.; CABRAL, C. L. O. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 177-203, 2016. https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p177

COSTA; V. A.; ROSA, W. M.; ALCÂNTARA, M. Concepções de escrita de educandos da EJA de um assentamento da reforma agrária em Minas Gerais. *In*: SILVA, L. H.; MUSIAL, G. B.; MACEDO, M. S. (Orgs.). **Educação do Campo:** práticas em educação de jovens e adultos, formação de professores e alternância educativas. Barbacena, MG: EDUEMG, 2016, p. 113-140.

COSTA, V. A. A Educação do Campo na atualidade brasileira: cenário e desafios. *In*: SILVA, L. H. (Org.). **Educação do Campo e reforma agrária:** 10 anos do Grupo ECARA na UFV. Barbacena, MG: EDUEMG, 2014, p. 15-36.

CUNHA, M. I. S.; OLIVEIRA, M. R. F. Alfabetização e letramento à luz da perspectiva Histórico-Cultural. *In*: **Anais...** III Jornada de Didáticas: Desafios para a Docência. Londrina: UEL, p. 95-112, 2014.

DAVÍDOV, V. V.; SLOBODCHIKOV, V. I.; TSUKERMAN, G. A. O aluno das séries iniciais do ensino desenvolvimental como sujeito da Atividade de Estudo. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 101-110, jan./jun. 2014.

DAVÍDOV, V. V. **O problema da generalização e do conceito na teoria de Vygotsky**. Palestra proferida durante o Comitê Internacional do ISCRAT (International Society for Cultural Research and Activity Theory). Tradução de José Carlos Libâneo. Studi di Psicologia dell Educazione. v. 1, 2, 3, Armando, Roma, 1997, p. 1-9.

_____. **Problemas do ensino desenvolvimental:** a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. [1988]. Disponível em: http://professor.ucg.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Davydov. Acesso em 07 ago. 2017.

_____. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Moscou: Editorial Progresso, 1978.

DINIZ, A. R. N. **Mapa do Estado do Tocantins com os campi da Universidade Federal do Tocantins**. Tocantinópolis: UFT, 2018. 1 mapa, preto e branco, 14,76 x 11,19cm. Escala 1:3500000.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez Editora; Universidade Federal de Uberlândia; Autores Associados, 1981.

EISNER, W. **Narrativas gráficas**. Tradução de Leandro Luigi Del Manto. São Paulo: Devir, 2005.

_____. **Quadrinhos e arte sequencial**. Tradução de Luis Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FALEIRO, W.; FARIAS, M. N. Formadores de professores em Educação do Campo em Goiás. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 1, n. 1, p. 88-106, 2016. https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n1p88

FELLINI, D. G. N.; CORTEZ, M.; BOGONI, R. M. Considerações acerca da alfabetização e letramento de surdos: a teoria Histórico-Cultural como aporte teórico. *In*: **Anais...** Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba: PUC, p. 9437-9452, 2017.

FERNANDES, A. G. *et al*. A pedagogia e as práticas educativas na Educação do Campo. *In*: MACHADO, C. L. B.; CAMPOS, C. S. S.; PALUDO, C. (Orgs.). **Teoria e prática da Educação do Campo:** análises de experiências. Brasília: MDA, 2008, p. 26-45.

FERNANDES, B. M. Os campos de pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27-39.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. Análise de experiências brasileiras e latino-americanas de Educação do Campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 539-544, jul./set. 2017. https://doi.org/10.1590/es0101-73302017184413

FERRAZ, S. **O movimento camponês no Bico do Papagaio:** sete barracas em busca de um elo. 2. ed. Imperatriz: Ética Editora, 2000.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, K. P.; SILVA, L. H. A formação de educadores de jovens e adultos do campo: o que revelam as produções acadêmicas? *In*: SILVA, L. H.; MUSIAL, G. B.; MACEDO, M. S. (Orgs.). **Educação do Campo:** práticas em educação de jovens e adultos, formação de professores e alternância educativa. Barbacena, MG: EDUEMG, 2016, p. 169-192.

FREITAS, R. A. M. M.; ROSA, S. V. L. Ensino desenvolvimental: contribuições a superação do dilema da didática. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 613-627, abr./jun. 2015. https://doi.org/10.1590/2175-623646133

GOMES, D. A.; VIZOLLI, I.; SANTOS, J. S.; STEPHANI, A. D. A construção identitária da Licenciatura em Educação do Campo na UFT: perspectivas docentes. **Revista HISTEDBR *On-line,*** Campinas, n. 71, p. 373-396, 2017. https://doi.org/10.20396/rho.v17i71.8645405

GONÇALVES, D. C. **Histórias em quadrinhos como recurso didático para o ensino de Física na Educação de Jovens e Adultos**. 2016. 126f. Dissertação (Mestrado em Física). Universidade Federa de Santa Catarina, Araranguá, 2016.

GREUEL, M. V. Da “teoria do belo” a “estética dos sentidos”: reflexões sobre Platão e Friedrich Schiller. **Anuário de Literatura**, Florianópolis, n. 2, p. 147-155, 1994.

HAGE, S. A. M.; MOLINA, M. C.; SILVA, H. S.; ANJOS, M. P. O direito à educação superior e a licenciatura em Educação do Campo no Pará: riscos e potencialidades de sua institucionalização. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 40, e37675, p. 1-13, 2018. http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v40i1.37675

HAYNES, D. J. Bakhtin and the visual arts. *In*: SMITH, P.; WILDE, C. (Edits.). **A companion to art theory**. New Jersey: Blackwell Publishing, 2002, p. 292-302. https://doi.org/10.1002/9780470998434.ch24

HEGEL, G. W. **Cursos de estética**. Tradução de Marco Aurélio Werle. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2001.

HENRIQUES, R.; MARANGON, A.; DELAMORA M.; CHAMUSCA, A. (Orgs.). **Educação do Campo:** diferenças mudando paradigmas. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC); Cadernos Secad 2. Brasília, DF, 2007.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HESSEL, R. Educação perde R$ 4,3 bilhões com corte no Orçamento. **Correio Braziliense *on line***. 2017. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2017/04/01/internas_economia,585320/educacao-perde-r-4-3-bilhoes-com-corte-no-orcamento.shtml. Acesso em 15 de maio de 2018.

HUISMAN, D. **A estética**. Lisboa: Edições 70, 1984.

IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte:** sala de aula e formação de professores. Porto Alegre; Artmed, 2003.

JIMENEZ, M. **O que é estética?** Tradução de Fulvia Moretto. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS, 1999.

JÚNIOR, A. S.; MACIEL, F. I. Escola e linguagem: notas e intercorrências da alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 5, n. 13, p. 61-72, 2014.

KANT, E. **Crítica da faculdade do juízo**. Tradução de Valério Rohden e Antonio Marques. 3. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. *In*: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004, p. 209-225.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A; SITO, L. R. R. Multiletramentos, interdições e marginalidades. *In*: KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento:** desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p. 169-198.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago./dez. 2014. https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200006

_____. O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização. **Letramento do Professor**, p. 1-10, 2007.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LIBÂNEO, J. C. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, mai./ago. 2016. https://doi.org/10.18224/educ.v19i2.5391

LOPONTE, L. G. Tudo isso que chamamos de formação estética. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 429-452, abr./jun. 2017. https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226922

LUGARINI, V. Temer decreta fim da educação no campo ao cortar orçamento do Pronera. **Portal Vermelho**. 2017. Disponível em: http://www.vermelho.org.br/noticia/300477-1. Acesso em 15 de maio de 2018.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LURIA, A. R. Vigotski. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006, p. 21-38.

______. **A construção da mente.** Traduzido por Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos após 20 anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.687

MACHADO, I. F.; VENDRAMINI, C. R. Políticas públicas para a Educação do Campo: da necessidade aos limites. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.8, n. 1, p. 1-16, 2013.

MARTINS, M. C. F. D. Arte, só na aula de arte?. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, 2011.

MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, K.; ENGELS, F. **Sobre literatura e arte**. 4. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

MELLO, S. A. A construção da natureza humana na Educação de Jovens e Adultos. *In*: MIGUEL, J. C.; GIROTTO, C. G. (Orgs.). **Abordagens pedagógicas do ensino de linguagens em EJA**. São Paulo: Cultura Acadêmica/UNESP, 2009, p. 31-40.

MIRANDA, C. F.; COVER, M. Universalização de saberes: abordagens interdisciplinares na Licenciatura em Educação do Campo. **Revista Congreso Universidad**, Cuba, p. 33-48, 2016.

MOLINA, M. C. Prefácio. *In*: ARAÚJO, G. C.; MIRANDA, C. F. RUAS JUNIOR, J. P.; SILVA, M. P. (Orgs.). **Educação do Campo, Artes e Formação Docente:** práticas pedagógicas em Educação do Campo (volume 2). Palmas: EDUFT, 2018.

_____. Contribuições das licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul./set. 2017. https://doi.org/10.1590/es0101-73302017181170

_____. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. https://doi.org/10.1590/0104-4060.39849

MOLLICA, M. C. (Org.). **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MOLINA, M. C.; BRITO, M. M. B. Epistemologia da práxis: referência no processo de formação inicial e continuada de formadores na Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C. *et al.* (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais:** desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília: Editora da UnB, 2017, p. 337-374.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOYA, A. **Shazam**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

NUNES, E. F. S.; SILVA, R. C.; MOURA, C. A. P. Usos dos quadrinhos em escolas públicas: um olhar pedagógico em um universo cartunizado. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, n. 64, p. 231-250, 2015. https://doi.org/10.20396/rho.v15i64.8641939

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento:** um processo socio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OSBORNE, H. **Estética e teoria da arte**. Cultrix: São Paulo, 1968.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

______. Estética: teoria da formatividade. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

PELANDRÉ, N. L.; AGUIAR, P. A. Práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 55-65, jul./dez. 2009.

PEREIRA, D. R. M. Letramentos em cursos de Licenciatura em Educação do Campo: uma análise de discursos. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 15, n. 2, p. 91-113, jul./dez. 2016. https://doi.org/10.26512/rhla.v15i2.1463

PERES, T. C.; FREITAS, R. A. M. M. Ensino desenvolvimental: uma alternativa para a educação matemática. **Poiésis**, Tubarão, volume especial, p. 10-28, jan./jun. 2014. https://doi.org/10.19177/prppge.v8e0201410-28

POMBO, F. M. Z.; HUSSEIN, F. R. G. S.; LAMBACH, M.; DOMINGUES, R. C. P. R. História em quadrinhos no ensino de Química na EJA: uma proposta de recurso didático. *In*: **Anais...**XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química, Florianópolis, p. 1-10, 2016.

PONTES, G. M. **Arte na educação da infância:** saberes e práticas da dimensão estética. 2013. 327f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. https://doi.org/10.22456/2357-9854.41223

PPC. **Projeto Pedagógico de Curso**. Departamento de Educação do Campo. Tocantinópolis, TO: UFT, 2018.

PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 267-286, jan./jun. 2017. https://doi.org/10.14393/ER-v24n1a2017-12

PUENTES, R. V. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 20-58, jan./abr. 2017. https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-2

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 247-271, 2013. https://doi.org/10.1590/S0102-46982013005000004

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

REICHWARD, JR, G. *et al*. Sujeitos adultos do campo: sua formação nos movimentos sociais. *In*: CALDART, R. S.; PALUDO, C.; DOLL, J. (Orgs.). **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: Pronera/NEAD, 2006, p. 51-74.

REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. Sobre a questão da estrutura da Atividade de Estudo. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. C. G.; AMORIM, P. A. (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo:** contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davídov e V. V. Repkin. Uberlândia: EDUFU, p. 160-168. (no prelo).

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvimental e Atividade de Estudo. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 85-99, jan./jun. 2014.

RIBEIRO, M. desafios postos à Educação do Campo. **Revista HISTEDBR *On Line***, Campinas, n. 50, p. 123-139, 2013. https://doi.org/10.20396/rho.v13i50.8640298

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSITO, M. M. B. A estética da Pedagogia da Esperança: contribuições à formação de professores. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 09-26, mai./ago. 2017. https://doi.org/10.17058/rea.v25i2.8972

SANTOS, R. R. **Práticas de letramento na EJA:** possibilidades de desenvolvimento da escrita letrada numa interface do oral com o escrito. 2014. 80f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SETUBAL, F. M.; REBOUÇAS, M. L. Quadrinhos e educação: uma relação complexa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 301-334, jan./abr. 2015. https://doi.org/10.4025/rbhe.v15i1.551

SFORNI, M. S. F. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. **Educação e Realidade**, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015. https://doi.org/10.1590/2175-623645965

SHIMAZAKI, E. M.; AUADA, V. G. C.; MENEGASSI, R. J.; MORI, N. N. R. O trabalho com o gênero textual história em quadrinhos com alunos que possuem deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 1, p. 121-142, jan./mar. 2018. https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000100010

SILVA, C. Políticas públicas para a Educação do Campo e formação de professores. *In*: ARAÚJO, G. C.; MIRANDA, C. F. RUAS JUNIOR, J. P.; SILVA, M. P. (Orgs.). **Educação do Campo, Artes e Formação Docente:** práticas pedagógicas em Educação do Campo (volume 2). Palmas: EDUFT, 2018a, p. 51-73.

_____. **Pedagogia da alternância:** práticas de letramentos em uma escola família agrícola brasileira. 2018b. Tese (Doutorado em Ensino de Língua e Literatura) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018b.

SILVA, L. H. A pedagogia da alternância na Educação do Campo: velhas questões, novas perspectivas de estudos. **Ecoos**, São Paulo, n. 36, p. 143-158, jan./abr. 2015. https://doi.org/10.5585/eccos.n36.3594

SILVA, C. A. A leitura de história em quadrinhos na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Práticas de Linguagem,** Juiz de Fora, v. 1, n. 1, jan./jun. 2011.

SIMÕES, F. M.; FONSECA, M. C. F. Apropriação de práticas de letramento escolares por estudantes da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, out./dez. 2015. https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206304

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUSA, R. P. Agroecologia e Educação do Campo: desafios da institucionalização no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, jul./set., 2017, p. 631-648. https://doi.org/10.1590/es0101-73302017180924

STEFANELLO, P. G. A representação da verdade pelo discurso científico: vistas a uma ruptura de paradigmas do letramento acadêmico. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 2720-2729, out./dez. 2017. https://doi.org/10.5007/1984-8412.2017v14n4p2720

STREET, B. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VÁSQUEZ, A. S. **As ideias estéticas de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. **De La estética de La recepción a una estética de La participación**. Ciudad de México: Facultad de Filosofía y Letras/UNAM, 2005.

_____. **Convite à estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. *In*: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico:** novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 45-66.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. *In*: BARBOSA, A., *et al.* (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 07-29.

VERGUEIRO, W.; SANTOS, R. E. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **Eccos,** São Paulo, n. 27, p. 81-95, jan./abr. 2012. https://doi.org/10.5585/eccos.n27.3498

VIANNA, C. A. D.; SITO, L.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, L. S. M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In*: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento:** desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016, p. 27-59.

VIEIRA, J. M.; FERRONATO, C.; FELDENS, D. G. A produção estética da docência: macro e microdimensões. **Eccos**, São Paulo, n. 43, p. 39-51, mai./ago. 2017. https://doi.org/10.5585/eccos.n43.7258

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

______. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Neto, Luís Barreto e Solange Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Ridendo Castigat Mores, 2001.

_____. **Obras Escogidas III**. 2. ed. Madrid: Aprendizage Visor, 2000.

_____. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANKOV, L. **La enseñanza y el desarrollo**. Moscú: Editorial Progreso, 1984.

Pareceristas

Este livro foi submetido ao Edital 01/2020 do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, câmpus de Marília e financiado pelo auxílio nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES. Contamos com o apoio dos seguintes pareceristas que avaliaram as propostas recomendando a publicação. Agradecemos a cada um pelo trabalho realizado:

Adriana Pastorello Buim Arena
Alessandra Arce Hai
Alexandre Filordi de Carvalho
Amanda Valiengo
Ana Crelia Dias
Ana Maria Esteves Bortolanza
Ana Maria Klein
Angélica Pall Oriani
Eliana Marques Zanata
Eliane Maria Vani Ortega
Fabiana de Cássia Rodrigues
Fernando Rodrigues de Oliveira
Francisco José Brabo Bezerra
Genivaldo de Souza Santos
Igor de Moraes Paim
Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho
José Deribaldo Gomes dos Santos
Jussara Cristina Barboza Tortella
Lenir Maristela Silva
Livia Maria Turra Bassetto
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz
Márcia Lopes Reis
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo
Marilene Proença Rebello de Souza
Mauro Castilho Gonçalves
Monica Abrantes Galindo
Nadja Hermann
Pedro Laudinor Goergen
Tânia Barbosa Martins
Tony Honorato

Comissão de Publicação de Livros do Edital 001/2020 do
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília
Graziela Zambão Abdian, Patricia Unger Raphael Bataglia,
Eduardo José Manzini e Rodrigo Pelloso Gelamo

A obra *Letramento Estético na EJA e na Educação do Campo*, originada a partir de um estudo de doutoramento realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, câmpus de Marília, estado de São Paulo, apresenta um experimento didático-formativo desenvolvido com jovens e adultos camponeses. Baseada na teoria Histórico-Cultural, esta pesquisa revela que o termo letramento aponta para um conjunto de práticas sociais no contexto da cultura escrita nos quais os sujeitos podem se engajar.

Na compreensão do autor, o letramento estético é um bem cultural a que crianças, jovens e adultos têm inalienável direito, e a escola e a universidade têm o dever de atentar para o desenvolvimento de uma proposta didática voltada à aproximação do leitor com o texto. Diante disso, considera-se que não se pode mais adiar a perspectiva da ciência em geral, da arte e da cultura como componentes de letramento com jovens e adultos.

O autor destaca também a importância do letramento estético para a tomada de consciência acerca da realidade na qual o sujeito se insere e para a compreensão do papel da atividade criadora para a constituição da personalidade humana. A rigor, este estudo traz consequências para a organização do trabalho de produção de textos na Educação do Campo, em particular, e na educação em geral. Portanto, esperamos que esta obra possa ampliar estudos e debates acerca da educação do campo, artes, novos estudos de letramento e Educação de Jovens e Adultos, bem como na formação de educadores e educadoras para o meio rural.

Desejamos boas leituras a todos e a todas!

ISBN 978-6586546637